

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA
EDUCAÇÃO FILOSÓFICA**

VALÉRIA ARIAS

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

**ENTRE A REDUÇÃO ÀS METODOLOGIAS PROCEDIMENTAIS, OS
LIMITES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO
E A RAZÃO INSTITUINTE**

**CURITIBA
2017**

VALÉRIA ARIAS

**EDUCAÇÃO FILOSÓFICA
ENTRE A REDUÇÃO ÀS METODOLOGIAS PROCEDIMENTAIS, OS
LIMITES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO
E A RAZÃO INSTITUINTE**

Tese apresentada como requisito para a conclusão do Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn.

**CURITIBA
2017**

A696e

Arias, Valéria

Educação filosófica : entre a redução às metodologias procedimentais, os limites da institucionalização e a razão instituinte / Valéria Arias. – Curitiba, 2017.

172 f. : il. color. ; 30 cm.

Tese - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientador: Geraldo Balduino Horn .

Bibliografia: p. 148-158.

1. Filosofia - Educação. 2. Ontologia. 3. Recepção filosófica. 4. Método. I. Universidade Federal do Paraná. II. Horn, Geraldo Balduino. III. Título.

CDD: 370.1



Ata (277) duzentos e setenta e sete referente à sessão pública de Defesa de Tese de Doutorado em Educação. Aos vinte e sete dias do mês de abril do ano de dois mil e dezessete, às quatorze horas, nas dependências do Programa de Pós-graduação em Educação, instalou-se a sessão pública da Defesa de Tese, intitulada **"EDUCAÇÃO FILOSÓFICA ENTRE A REDUÇÃO ÀS METODOLOGIAS PROCEDIMENTAIS, OS LIMITES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO E A RAZÃO INSTITUINTE"**, desenvolvida pela doutoranda **Valéria Arias**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn, que presidiu a Banca. A Banca Examinadora foi composta também pelos Professores Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Domenico Costella, Pedro Leão da Costa Neto e Celso Luiz Ludwig. O Presidente da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra à doutoranda, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de Tese. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada membro da Banca, bem como a defesa, pela doutoranda, das questões arguidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que a doutoranda está Apta a receber o título de DOUTORA em Educação. O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi APROVADA e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de DOUTORA em Educação, Área de Concentração Educação, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da Tese, versão esta devidamente aprovada pelo professor orientador. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Curitiba, vinte e sete de abril de dois mil e dezessete.

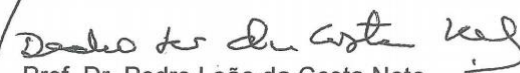
*A banca sugere a incorporação
das observações e recomenda a
publicação da tese.*


Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn


Prof. Dr. Domenico Costella


Prof. Dr. Celso Luiz Ludwig


Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Rodrigues Pereira


Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto


VALÉRIA ARIAS

DEDICATÓRIA

Aos/as trabalhadores/as em educação paranaenses e brasileiros que enfrentaram, e seguem enfrentando, as batalhas pela educação pública gratuita, laica, universal, livre de censura e com qualidade epistemológica.

#NãoAcabouTemqueAcabarEuQueroOFimDaPolíciaMilitar

#EuTôNaLuta

Aos/as queridos/a estudantes e professores/as que participaram, na linha de frente, do movimento de resistência ao Golpe de Estado Jurídico e Midiático perpetrado no Brasil, em 2016, pela direita neoliberal, corrupta e alinhada aos interesses do grande capital mundial.

#OcupaTudo

#UmOutroMundoÉPossível

AGRADECIMENTOS

A todos/as os/as amigos/as, familiares, professores, membros das Bancas de Qualificação e de Defesa Pública e integrantes do Coletivo do NeseF.

Agradeço especialmente a: William Weber, Pedro Pivatto Weber, Fernando Ventura, Nilza e Luis Boeing, Geraldo Horn, Adriane e Jorge Sobanski, Rita de Cássia Gonçalves, Cynthia Werpachowskki, Lucinéa Dobrychlop, Eli Prestes de Aguiar, Simone Baroni, Ana Carolina Morello, Maria Dativa de Salles Gonçalves (grande mestra!!!), Tais Moura Tavares, Ivo Tonet, Giselle de Moura Schnorr, Neusa Tauscheck, Cleber Dias de Araújo, Luciane Paolini Del Valle, Luiz Scremin Filho, Eduardo Gonçalves e Robson André Gaievski.

PALAVRAS

Palavras
se dissolvem
na poeira

Pendem no ar
Símbolos
do *indizível*

Reiteram
ao universo
A impossibilidade
do silêncio.

Carlos Pronzato

APRESENTAÇÃO

Educar para um outro mundo possível é educar para a qualidade humana para além do capital.

István Mészáros

O percurso de elaboração desta Tese foi marcado uma série de acontecimentos que abalaram profundamente o devir histórico do objeto ao qual ela se refere. O país está em plena vigência de um governo golpista e ilegítimo, segundo os critérios da democracia burguesa. Vive-se sob um estado permanente de incertezas, pois o regime não é propriamente uma ditadura nos moldes clássicos, nem, tampouco, uma democracia liberal.

A filosofia voltada à emancipação, na esteira do pensamento revolucionário marxiano, mais uma vez corre o risco de ser limitada ou tornada ilegal no âmbito institucional; mais uma vez corre o risco de ter sua voz calada e seus fundamentos coibidos de serem estudados e publicizados ou, simplesmente, proibidos.

Ora, o pensamento revolucionário jamais teve espaço amplo na sociabilidade burguesa ocidental, mesmo nos meios tradicionalmente liberais, como a academia, por exemplo. Contudo, no Brasil, vinha-se, ao longo dos últimos anos, no pós-ditadura militar, ganhando-se algum espaço para as pautas sociais, incluindo a ampliação dos direitos trabalhistas e educacionais. Aliás, esses ganhos duramente conquistados, mesmo que tímidos, estão entre as causas precípuas do golpe em curso. Processos semelhantes, de limitação de direitos sociais, assolam todo o mundo capitalista. As taxas de lucro estagnadas e a oligopolização agigantada tensionam a expansão da exploração sobre todos os domínios da produção e da circulação de capitais e, principalmente, sobre o fundo público e as reservas naturais soberanas dos estados nacionais. É a lógica perversa do sistema antissocial.

O estado do Paraná foi, por assim dizer, no ano de 2015, o laboratório para o golpe jurídico-midiático que se consumou, no âmbito federal, após vários meses e episódios de disputa de poder, com o afastamento definitivo da Presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, em agosto de 2016. O governo do Paraná, pouco mais de um ano antes da consumação do golpe em Brasília, já se impunha ditatorialmente, desrespeitando os trâmites e os direitos

liberais-democráticos, rompendo, à custa de trocas de benesses mútuas, o princípio da independência entre os três poderes. Os funcionários públicos do Paraná, principalmente os da educação, foram os primeiros a ter seu fundo previdenciário sequestrado pela administração pública de cunho privatista e, também, os primeiros a sofrer um tipo de repressão policial, violenta, massiva, altamente armada e organizada, que viria a ser uma constante em todo o país.

Greves, ocupações urbanas e escolares, marchas, passeatas, mobilizações, povoam, desde meados de 2014, o dia a dia dos segmentos progressistas e resistentes da sociedade, enquanto a veia fascista, conservadora e misógina da burguesia brasileira ganha espaço e, sobremaneira, empodera-se, convencendo amplos setores populares a segui-la e a adotar seus discursos e valores.

As contrarreformas trabalhista, previdenciária e educacional avançam fazendo com que, rapidamente, a população perca direitos, a inflação suba, o desemprego aumente. Em paralelo ao desmantelamento do estado de direito, vem o “extrativismo estatal”: empresas públicas lucrativas são praticamente doadas aos grandes conglomerados empresariais e os recursos naturais do país, como água, minérios, petróleo, entre outros, são privatizados.

No plano educacional, leis sectárias e fundamentalistas buscam retirar da escola o debate político e a cientificidade dos conteúdos curriculares, além de privatizar boa parte do tempo escolar. No plano da cultura, recrudescem o preconceito de classe e, com ele, o machismo, a misoginia, a homofobia ganham terreno.

Foi em meio a esse cenário de luta, de militância constante, de muitos debates sindicais, familiares, escolares, estudantis e, também, de espantos, decepções, tristezas e incertezas que esta Tese foi finalizada.

A obstinação em concluí-la pouco se deve ao que ela representa em termos acadêmicos – ambientes tomados pela lógica produtivista e pela vaidade intelectual. Pouco se deve, igualmente, ao que ela representa em termos privados, haja vista que uma titulação acadêmica, por si mesma, pouco ou nada influencia nos ganhos salariais ou no cotidiano de docentes da educação básica pública, afinal este é o país em que “doutores” são todos os que têm certo grau de poder econômico e não propriamente os que o são *ipso facto*.

A obstinação em concluí-la, em condições extremamente adversas, se deve a certeza de que o conteúdo nela presente integra o rol das necessárias resistências e fundamentais proposições de caminhos teórico-metodológicos que, mesmo timidamente, contribuam para o seguimento das lutas – emprestando a formulação de Olga Benário –. “pelo justo, pelo bom e pelo melhor do mundo”.

RESUMO

Esta Tese, de cunho teórico e, ao mesmo tempo, teleologicamente comprometido com as urgências do presente, defende, a partir de um referencial marxiano de corte ontológico, as possibilidades do campo da educação filosófica, no horizonte específico da filosofia considerada em suas matrizes emancipatórias. Para tanto, lança as bases categoriais da educação filosófica, entendida como razão pública, instituinte, rigorosa e intencionalmente voltada ao esclarecimento e, dentro de seus limites, à superação do sistema-mundo do capitalismo. Criticam-se as tendências procedimentalistas, subjetivistas, produtivistas e relativistas, hegemônicas no horizonte filosófico nacional, ao passo que os problemas da recepção filosófica e do método apresentam-se como centrais. Conclui-se pela necessidade da reorientação dos cânones que atualmente regem a produção e a reprodução da filosofia, com destaque para a atenção ao caráter imanente da realidade e de suas contradições.

Palavras-chave: filosofia, educação filosófica, ontologia, recepção filosófica, método.

RESUMEN

Esta tesis tiene naturaleza teórica y, al mismo tiempo, una teleología comprometida con las urgencias del presente. Defiéndose, partiéndose de referenciales marxianos de corte ontológico, las posibilidades del campo de la educación filosófica, en el horizonte específico de la filosofía, considerada en su matriz emancipatoria. Para eso, se sientan las bases categoriales de la educación filosófica, entendida como razón pública, instituyente, rigurosa y dirigida intencionalmente al esclarecimiento y, dentro de ciertos límites, a la superación del sistema-mundo capitalista. Se evalúa críticamente las tendencias procedimentalista, subjetivista, relativista y productivista, hegemónicas en el horizonte filosófico nacional, mientras que los problemas de recepción y método filosófico se presentan como centrales. Las conclusiones apuntan la necesidad de una reorientación de los cánones que rigen actualmente la producción y reproducción de la filosofía, destacándose la atención a la naturaleza inmanente de la realidad y sus contradicciones.

Palabras clave: filosofía, educación filosófica, ontología, recepción filosófica, método.

ABSTRACT

This Thesis, of theoretical mark and, at the same time, teleologically compromised with the urgencies of the present, advocates - built on an Marxian frame of reference with an ontological - the possibilities of the Philosophical Education, in the specific horizon of Philosophy. In order that, it launches the categorial bases of Philosophical Education, taken as public reason, instituting, rigorous and intentionally towards the enlightenment and, between its limits, the overcoming of the system-world of Capitalism. The procedumentalist, subjectivist and relativist trends, hegemonic in the national horizon, are criticized, while the problems of the method and Philosophical Reception's matters are presented as central. It concludes about the need of reorientation of those principles which, currently, conduct both production and reproduction of Philosophy, with emphasis on the attention at the immanent spirit of reality and its contradictions.

Key words: Philosophy, Philosophical Education, ontology, Philosophical Reception, method.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
I O PROBLEMA DO SENTIDO DA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA.....	26
1.1 Os limites ético-políticos da produção e reprodução institucionalizada da filosofia.....	31
1.1.1 A filosofia institucionalizada.....	33
1.1.2 O academicismo filosófico e o produtivismo acadêmico.....	46
1.2 O procedimentalismo filosófico na esteira das determinações da sociabilidade contemporânea.....	57
1.3 A educação filosófica e a teleologia da filosofia.....	76
II A RECEPÇÃO FILOSÓFICA COMO PROBLEMA ÉTICO-MORAL.....	90
III EDUCAÇÃO FILOSÓFICA: OS CAMINHOS DA PRÁXIS	109
3.1 Breve esclarecimento sobre o ponto de partida.....	109
3.2 A Revista do NeseF Filosofia e Ensino: na contramão dos desígnios tayloristas da reprodução da filosofia acadêmica	112
3.3 A voz dissonante do NeseF no Colóquio Sepe, em junho de 2014: uma expressão da educação filosófica	117
3.4 A atuação pública dos intelectuais da filosofia.....	124
IV UM MÉTODO FILOSÓFICO PARA A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA	128
4.1 A educação filosófica inscrita no estatuto ontológico.....	131
A GUIA DE CONCLUSÃO.....	144
REFERÊNCIAS.....	148

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- Anpof:** Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
- Anped:** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- Bid:** Banco Interamericano de Desenvolvimento
- Bird:** Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- Capes:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Cepal:** Comissão Econômica para a América Latina
- CNPq:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CPC:** Centros Populares de Cultura
- CTE:** Compromisso Todos pela Educação
- DCE Filosofia:** Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná. Filosofia
- DCNEN:** Diretrizes Curriculares Nacionais
- EB:** Educação Básica
- Eja:** Educação de Jovens e Adultos
- EMC:** Educação Moral e Cívica
- EMI:** Ensino Médio Integrado
- Enem:** Exame Nacional do Ensino Médio
- EP:** Educação Profissional
- EPB:** Estudos de Problemas Brasileiros
- ES:** Educação Superior
- EUA:** Estados Unidos da América
- FFCL:** Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
- FMI:** Fundo Monetário Internacional
- FNDE:** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- Fundeb:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GTs:** Grupos de Trabalho
- Inep:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IEs:** Instituições de Educação Superior
- MCTI:** Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
- Mec:** Ministério da Educação

MTPE: Movimento Todos Pela Educação

Nesef: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino da Filosofia

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT: Organização Internacional do Trabalho

ONU: Organização das Nações Unidas

OSPB: Organização Social e Política Brasileira

P&D: Pesquisa e Desenvolvimento

P&I: Pesquisa e Inovação

Pac: Plano de Aceleração do Crescimento

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE Estadual: Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná

PL: Projeto de Lei

Pnae: Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PQI: Programa de Qualificação Institucional

PT: Partido dos Trabalhadores

REE PR: Rede Estadual de Educação do Paraná

Seaf: Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas

Sepe: Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão

Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef: Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFPR: Universidade Federal do Paraná

Usaid: *United States Agency for International Development*

Usp: Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

O método de conhecimento é, pois, determinado pela constituição objetiva (ontológica, categorial) de seu objeto. Mas isso não significa, em absoluto, que seu caminho, que seu método, possa ou deva ser modelo ou uma simples imitação do ser processual do concreto objetivo. Portanto, o conhecimento científico e também o filosófico, devem partir da objetividade concreta do existente que a cada vez torna-se seu objeto e desembocar no esclarecimento de sua constituição ontológica. Por isso mesmo, esse processo nunca pode ser idêntico àquele do ser, nem simplesmente imitar seus processos. No entanto, precisamente dessa exigência metodológica quanto à autonomia do conhecimento, segue-se que os métodos aí aplicados, as determinações aí obtidas não têm nenhum valor de conhecimento baseados em si mesmos, muito menos podem servir como “modelos” para a constituição do próprio ser (...) ao contrário, só o grau de aproximação à constituição ontológica da respectiva objetividade a ser examinada pode fornecer o critério de correção ou falsidade no modo de conhecer.

György Lukács

A presente tese se inscreve no estatuto da filosofia¹. Mais especificamente no estatuto da filosofia entendida como conhecimento que, ao exercer-se e explicitar-se, contribui para a negação do estabelecido e para a indicação de caminhos para a emancipação humana. Trata-se de um trabalho de cunho marcadamente teórico e, ao mesmo tempo, profundamente comprometido com a concreticidade, que pretende apontar e defender as possibilidades da pesquisa em educação filosófica no horizonte mesmo da filosofia, considerada em suas matrizes emancipatórias.²

Na esteira contraditória dos *habitus*³ institucionais da pesquisa social em educação, este trabalho objetiva afirmar-se como uma tentativa, no horizonte

¹ Optou-se por grafar o vocábulo filosofia com inicial minúscula, conforme já é comum em muitos textos e artigos. Tal opção não tem nenhuma conotação valorativa.

² Não se ignora a indagação recorrente sobre a existência da filosofia ou de filosofias, típica da forma burguesa de entendimento e trato com o conhecimento, em que a fragmentação e a singularidade sempre se sobrepõem à totalidade. Assim, também é possível, e desejável, falar em histórias, matemáticas, físicas, etc. Evidente que, tal como todos os outros grupos identitários de conhecimentos, científicos no sentido positivo ou não, na filosofia existem correntes, perspectivas e tendências. Sempre que o texto se referir à filosofia, no singular e sem um adjetivo complementar, fica implícita a ligação entre a filosofia e as características fundamentais aplicáveis ao pensamento filosófico. Trata-se então da filosofia entendida como forma peculiar de produção e reprodução de conhecimentos, uma vez que esta, em termos empiricistas, não se define pelo seu objeto.

³ Toma-se emprestado aqui a categoria “*habitus*” de BOURDIEU e PASSERON (1975), em sua acepção mais originária e sintética, ou seja, entendendo-se a pesquisa social em educação como uma estrutura

educacional, de demarcar o espaço da educação filosófica como espaço propriamente filosófico⁴. Não se desconhece as dificuldades teórico-práticas dessa proposição; ao contrário, são justamente tais dificuldades, tomadas em sua contradição, que explicitam sua pertinência e relevância social.

A educação filosófica, assim como todos os demais ramos de conhecimento e atividade humanos estão ontologicamente ligados e, portanto, são determinados pela atual forma de sociabilidade que tem como fundamentos a desigualdade e a submissão econômica de uma parcela da humanidade: as classes trabalhadoras. Assim, no plano imanente e complexo da constituição e expressão do ser social, fala-se aqui sobre uma necessidade filosófica apreendida a partir do seu tempo, o presente, e das vicissitudes históricas que a engendraram como problema propriamente filosófico.

O século 21, segundo vasta literatura (TONET, 2015; MÉSZÁROS, 2009 e 2007; NAKATANI; HERRERA, 2011; COSTA, 2007), nasce sob a mais aguda das crises cíclicas do capitalismo. Ora, as crises e o sistema do capital não são contrafeitos entre si, mas elementos constitutivos de um todo estruturado, sendo, por definição as segundas, motores da evolução do primeiro. O “novo”, aqui referido, é que o século 21 experimenta uma crise em que a absurda capacidade produtiva, a correlação entre o capital constante e o capital variável e a competição daí derivada, se dão sob uma base tecnológica altamente potente. O capital, agora mais flexível do que outrora, mais internacionalizado e mundializado do que nos séculos anteriores, plenamente virtualizado pelas formas tecnológicas e informacionais que sofisticam e intensificam dia a dia sua formação e circulação, alcançou, em nosso tempo histórico presente, patamares impressionantes de acumulação de ativos financeiros e de capacidade de produção de mercadorias. As consequências dessa imensa positivação do capital e do capitalismo são presumidamente mais nefastas para os trabalhadores, do que as registradas a partir dos desdobramentos das crises precedentes. Considerando as bases técnica e tecnológica disponíveis e

mais ou menos homogênea, cujas práticas costumeiras são incorporadas de forma relativamente padronizada pelos indivíduos que a integram.

⁴ O termo “propriamente”, como se verá ao longo da argumentação, não se limita aos objetos das pesquisas, mas, sobretudo ao seu tratamento epistemológico o qual, por sua vez, decorre dos métodos que os embasam e também de elementos que caracterizam e conferem sentidos próprios aos diversos domínios de conhecimento.

atualmente em operação, há a capacidade de produzir muito mais do que o suficiente para que a totalidade da humanidade satisfaça plenamente suas necessidades de consumo segundo padrões médios contemporâneos, incluindo, portanto, não apenas os itens básicos, como alimentação, vestuário e moradia, mas outros, como bens culturais, medicinais, artísticos, etc. Segundo o Professor Ivo Tonet (2015), dados da OIT (Organização Internacional do Trabalho) – que, como ele mesmo ressalva, não é absolutamente uma fonte marxista ou revolucionária, mas uma agência multilateral internacional e, portanto, capitalista—, considerando a capacidade da base produtiva instalada e as necessidades de sobrevivência de toda a humanidade, seria necessário que cada adulto economicamente ativo do Planeta trabalhasse apenas 17 minutos diariamente para que se zerasse a equação entre tempo de trabalho e itens produzidos necessários à sobrevivência e à reprodução da humanidade. Ora, essa subversão do trabalho explorado, em favor do tempo dedicado à realização das demais potencialidades do gênero humano, só seria possível a partir da superação do sistema-mundo do capital, uma vez que “apenas” as possibilidades materiais estão dadas. Como o capital não se alimenta dos valores humano-genéricos, sendo antissocial por definição, a partição de bens não passa pela sua lógica. Disso resulta que o problema que o capitalismo monopolista altamente tecnológico enfrenta não é a criação de riquezas de forma eficaz e lucrativa, nem, tampouco, trata-se de eliminar barreiras à sua circulação, mas contraditoriamente encontrar meios de, *pari passu*, continuar expandindo-se, aumentando a produção de mercadorias e os meios de sua respectiva destruição. Embora esse fenômeno não seja propriamente novo: a obsolescência industrial existe desde que a indústria capitalista existe, suas proporções são, em nossa época, agigantadas. Esse agigantamento tem várias expressões. Pode-se citar, por exemplo, a indústria da guerra e das operações comerciais internacionais que, não raro, levam ou, sistematicamente, mantém nações inteiras em extremo grau de miséria. A dificuldade de impor-se qualquer barreira ao capital se expressa, também, na perda paulatina do equilíbrio ecológico planetário. Nesse ponto, mais do que a brutalização das relações humanas, que já é uma realidade, a objetivação do sistema do capital

supostamente teria como único limite a destruição das condições de vida na Terra. (MÉSZÁROS, 2002 e 2007; MARQUES, 2015)

Se estas considerações soam catastróficas e, além disso, descontextualizadas do objeto e finalidade do trabalho que ora se apresenta, pondera-se que, diante de uma perspectiva dialética e compromissada com o que se entende por emancipação humana, os caminhos que determinam, no amplo, e nem por isso vago, plano sócio-histórico, a educação como um todo, inclusa a educação filosófica, está subsumida à lógica e à teleologia da sociabilidade contemporânea, transpassada em todos os seus elementos e relações pela forma capitalista.

Tal como a libertação dos trabalhadores da opressão concretizada pelo trabalho assalariado só seria possível mediante uma nova forma-mundo que tivesse na associação e não na exploração seu fundamento, a educação, as ciências, as artes, a filosofia e todos os demais produtos humanos simbólicos só poderão expressar sentido autônomo e omnilateral numa sociedade em que tais valores sejam comungados pela totalidade dos homens. Assim, pretende-se desde o início, afastar-se do risco de tomar-se o objeto desta tese a partir de uma magnitude ou de uma potência autodeterminante que ele não tem e, coetaneamente, afirmar, dentro do conjunto de suas limitações, a possibilidade da educação filosófica como conhecimento teórico-prático radicalmente norteado pelo ideal da emancipação humana. Assevera-se, por fim, que tal perspectiva é algo muito mais difícil de objetivar-se do que aparentemente possa parecer, pois não se trata de uma defesa de ajustes ou melhorias, mas de um fundamento potencialmente revolucionário.

A educação filosófica recorrentemente referida ao longo de todo o trabalho, ora será tomada na sua acepção mais geral e genética (como conteúdos e práticas formadoras que transitam pelas esferas sociais sem necessariamente contar com vinculação formal-institucional), ora como campo ou como domínio de conhecimento definível estrutural, pedagógica ou politicamente, considerando-se as esferas da docência, da administração e da gestão da educação e da política educacional, tanto no âmbito da escola básica, como da ES (Educação Superior). Por ora, afirma-se apenas que tanto na primeira, como na segunda acepção, as quais, aliás, se interconectam no plano do ser social, há elementos conjunturais e epistêmicos que permitem

concluir que a educação filosófica, encontra-se atualmente numa espécie de *carrefour* entre os caminhos da filosofia, das teorias sociais da educação e dos estudos e práticas da pedagogia e da didática.

Ocorre que um dos principais problemas da educação filosófica no contexto da práxis da filosofia enquanto, ao mesmo tempo, “saber vinculado ao ensino”⁵ e conhecimento específico, é justamente a delimitação de sua identidade.⁶

Como disciplina curricular, com programas de ensino e conteúdos específicos, a filosofia escolar carece tanto de identidade, quanto os estudos que se fazem sobre ela e suas respectivas metodologias também a requerem.

Tal assertiva não parte de uma especulação teorética. Muito ao contrário, a construção identitária da educação filosófica é um problema imanente, ou seja, realmente existente no contexto dos estudos, pesquisas e práticas sobre o ensino da filosofia, sobretudo na educação básica pública. Esta autora, por sua vez, tem um *lócus* e, muito por isso, fala a partir dele, imiscuída em suas determinações, limitações e anseios. Este *lócus* inclui uma intensa militância filosófica e, por isso mesmo, também política junto ao NeseF UFPR – Núcleo de Estudos sobre o Ensino da Filosofia da Universidade Federal do Paraná (cujo histórico parcial, encontra-se à disposição dos leitores: ver ANEXO I)⁷.

⁵ Utilizar-se-á o conceito de “saber” ou, no plural, “saberes”, como conjunto de informações mais ou menos organizadas e/ou difusas sobre determinado fenômeno, contexto ou problema. Nesse sentido, o “saber”, ou os “saberes”, não se confundem, **absolutamente**, com o conceito de conhecimento filosófico ou mesmo de conhecimento científico, assim entendidos como entendimentos, juízos, proposições, teses, etc. produzidos mediante métodos próprios, rigorosos, coerentes com seus respectivos objetos e, sobretudo, com a inscrição epistemológica que distinguem ontologicamente sua produção e sua reprodução.

⁶ Todas as reflexões e juízos aqui apresentados referem-se à construção, ou à tentativa de construção, de uma identidade filosófica para a educação filosófica. É bom notar que não se trata do conceito identitário como definição nominalista ou linguística, mas sim como **explicitação de sentido**. Dessa forma, não nos basta uma nomenclatura que represente o “ente abstrato” educação filosófica ou uma definição que caracterize sua “forma geral”, mas o sentido imanente de suas ações, sentidos e expressões sociais.

⁷ Trata-se de artigo denominado *O ensino de filosofia e a política educacional no Paraná: análise das ações do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF) no contexto da conjuntura atual, desta autora em parceria com o Prof. Geraldo B. Horn, originalmente publicado na obra **Diálogos entre filosofia e educação** (2015). O artigo traz um histórico do NESEF UFPR, bem como destaca seu sentido político e objetivos filosóficos. Tais informações e análises são importantes para o objeto da presente tese pois conferem o sentido mais amplo e profundo entre a pesquisadora, enquanto sujeito*

No âmbito do Neseef, há quase duas décadas, um grupo de professores e pesquisadores, em sua maioria, professores de filosofia atuantes na escola básica, têm se esforçado para explicitar sua própria afirmação no campo filosófico. Ocorre que, há poucos anos, percebeu-se que tal afirmação não significa, em absoluto, uma aproximação da educação filosófica às práticas e métodos da filosofia acadêmica e, também, tampouco, se trata de um simples refinamento procedimental daquilo que se chama metodologia do ensino da filosofia. Nesse ponto, a interface fundamental do problema tratado, qual seja, a identidade filosófica da educação filosófica, aqui criticada e pressuposta como essencial, enuncia-se quase como uma exigência racional e prática. Como tratar ou defender dialética e historicamente, uma identidade sem um instrumental teórico-prático que, ao mesmo tempo, lhe define os caminhos, as perspectivas e as abordagens e seja, também ele, um conteúdo dessa identidade, tomada como um momento de uma dada totalidade? Ou seja, considerando a necessária ligação ontológica imanente, entre conteúdo e forma, teoria e prática, conceito e representação, não há como negar a aproximação entre a produção intencional do conhecimento, o método que o produziu e o próprio conteúdo desse conhecimento. Dessa forma, ao relacionar-se a afirmação da educação filosófica, enquanto campo ou de domínio de conhecimentos, à inscrição da filosofia, defende-se não uma metodologia identitária, mas um método propriamente filosófico.

Com efeito, o problema do método é central, configurando-se, em acepção mais estrita, como objeto da presente tese. Considerado como objeto, o método da educação filosófica, em relação à totalidade a qual pertence e a partir da qual se expressa como problema, as perspectivas da análise que se empreendeu suscitaram uma série de questões carentes de demonstração, a começar por um entrave de natureza teórico-prática, intrínseco à própria convivência, no âmbito da pesquisa educacional, do universo positivo da ciência com o universo da produção filosófica, o qual, por definição, não se contingencia por dados quantitativos, empiricamente produzidos, ou por

histórico, e o percurso intencional do trabalho de pesquisa. Em suma: o NESEF constitui-se, em certo sentido, em *topoi* e *télos* da argumentação aqui apresentada e vivida.

qualquer outro condicionante causal exteriorizado em relação ao plano da razão e da reflexão autônomas.

Por tratar-se de um trabalho filosófico produzido com uma historicidade “à quente”⁸, por uma autora que tem um envolvimento teórico-prático com seu conteúdo muito além da relação abstrata pesquisador-objeto, a opção por autores e categorias da tradição marxiana foi diretamente influenciada pelo *lôcus* de atuação e de estudo desta pesquisadora⁹.

Como consequência do próprio recorte (ou da mediação principal), ou seja, da tomada do método como elo-síntese para a crítica das investigações sobre educação filosófica, tanto as concepções de educação, como as de filosofia adquirem, também, centralidade. Em suma, é justamente ao enunciar-se como problema filosófico, no horizonte mesmo da pesquisa social em educação, que a necessidade, aparentemente paradoxal, de aproximação das produções sobre educação filosófica da inscrição própria da filosofia, que os desdobramentos desta reflexão cingem-se de uma dimensão crítica mais radical. Com efeito, ao ver dessa autora, o didatismo, o significativo abandono do exercício interrogante e a consequente capitulação da razão, potencialmente instituinte, em favor da reprodução de conceitos e formulações consagradas pelo empiricismo, têm caracterizado muitas das produções sobre a educação filosófica/ ensino de filosofia destinadas, principalmente, mas não somente, à EB (Educação Básica). A análise de tais caracteres permitiram, dentro de certos limites, a identificação das mencionadas produções com

⁸ Tomo por empréstimo a expressão de Marx, repetida em vários artigos e cartas, a propósito das dificuldades seu trabalho ao analisar determinadas crises do capitalismo alemão, francês e inglês no momento em que ocorriam. Com efeito, se por um lado o envolvimento direto de um sujeito com seu trabalho intelectual dificulta o necessário afastamento, ou, noutros termos, a suspensão crítico-analítica do objeto, pois ambos são sujeitos às suas determinações, por outro, proporciona perspectivas e percepções que têm maior potencial explicativo e vigor filosófico, justamente pela vivência autoconsciente da práxis.

⁹ Refere-se aqui especialmente a atuação da autora como professora de filosofia, defensora do espaço curricular para a disciplina na educação básica pública, como membro do coletivo de professores e pesquisadores do NESEF/UFPR (conforme ulteriormente aludido), como integrante e coordenadora de equipe pedagógica de filosofia na Secretaria de Estado da Educação do Paraná. A perspectiva teórica desta tese, ancorada na tradição marxiana, bem como os elementos para sua explicitação não foram ditadas por outros sentidos, senão os caminhos da práxis. Práxis esta que, ao caracterizar-se pela luta política alicerçada na reflexão filosófica sobre a política pública educacional, constituiu-se historicamente no início da década de 1990 – e segue sendo –, como defesa intransigente da constituição e da ampliação do espaço curricular da filosofia *pari passu* à construção de condições imperativas para a qualificação epistemológica desta disciplina na etapa final da Educação Básica.

manuals procedimentais, mesmo que se considere a sofisticação e a diversidade de conteúdos e linguagens que, em geral, apresentam. Analogamente, o mesmo se pode afirmar em relação à grande número de pesquisas, no campo educacional, que visam, entre outros temas correlatos, a proposição de encaminhamentos metodológicos referentes aos conteúdos de ensino de filosofia, enquanto disciplina escolar, e respectivas práticas docentes. Nesses registros predominam explanações de natureza descritiva focadas em experiências atomizadas e as perspectivas causais, ou seja, mesmo que importantes do ponto de vista puramente heurístico, não chegam a apresentar elementos motrizes para fornecer sentidos unitários e críticos às urgências fundamentais enfrentadas pela educação filosófica na escola básica.

Na acepção aqui tomada, é importante ressaltar que tanto a pesquisa em educação, de forma geral, como seus vários objetos, o ensino de filosofia, entre eles, não se refere à educação e à instituição escolar como generalidades abstratas ou, noutro extremo, como epifenômenos particulares, desconectados da realidade e, com ela, de suas determinações e condicionantes históricos. Objetar-se que especialmente a filosofia, considerando sua inscrição epistêmica e todos os *loci* de sua produção e reprodução, jamais se arvoraria um conhecimento social e publicamente relevante se mantivesse, ao longo de sua história pregressa, divorciada do mundo vivido e, por extensão, das peculiaridades dos sujeitos e grupos que o integram. Dessa forma, entende-se que a apropriação e a reprodução de uma determinada compreensão do filosofar, tomada de modo a opor e a atomizar o pensamento filosófico (representado pelos autores clássicos e contemporâneos) e uma suposta atitude filosófica (representada pelos pesquisadores, pelos professores e seus aprendizes) e que se constitui numa dicotomia comum na cultura filosófica vigente, pouco ou nada contribui para a superação das determinações da cotidianidade. Noutras palavras, ao admitir-se a filosofia como conhecimento relacionado à razão e à crítica radical ao estabelecido com vistas ao desenvolvimento espiritual e à emancipação humana, é preciso aproximá-la, em todas as suas expressões, da esfera pública e dos embates políticos nela cotidianamente travados.

Nesse sentido, o conteúdo elementar dessa tese, outrora traduzido na indagação incidental sobre a existência ou não da possibilidade de explicitação

de uma identidade filosófica para a educação filosófica, procurará corroborar que tal identidade só é possível explicitamente se esta (independente de seu campo de expressão, quais sejam o da educação, o da filosofia e o da filosofia da educação) partir da demonstração de sua própria imanência. Por imanência, nesse caso, entendem-se, as formas “de ser” que este conjunto de conhecimentos efetivamente atualiza nos âmbitos da imediatez cotidiana e no plano social, ambos considerados como momentos dialéticos de uma mesma totalidade concreta. Resulta daí que, para além da crítica às perspectivas teórico-metodológicas atuais, mediante o argumento da insuficiência de filosofia no cenário da educação filosófica, esta pesquisa se propôs a enunciar lineamentos que, de alguma forma, supram a carência apontada, isto é, contribuam para a afirmação da identidade da educação filosófica, nos horizontes da pesquisa em educação, do ensino e da própria filosofia.

Defende-se que a educação filosófica, quer enquanto integrante do campo de pesquisa em educação, quer enquanto campo gnosiológico teórico-prático subsidiário à docência e à aprendizagem de conteúdos de filosofia, não pode sustentar-se como antinomia de si mesma, sob pena de tornar-se mais um saber instrumental e burocrático e, dessa forma, distanciar-se da perseguição do ideal ético-político emancipatório. Esse ideal, traduzido em projeto na história recente das lutas para a ampliação do espaço curricular da disciplina de filosofia, constitui-se em argumento de base para a defesa de sua importância formadora para a juventude, em geral, e para os sujeitos da escola pública, em particular. Assim, nota-se que parte significativa do caráter filosófico da, ainda incipiente, educação filosófica tende a esvair-se ao deixar subjugar seus próprios componentes fundantes, alicerçados numa razão de natureza instituinte e problematizadora do real em constante transformação, por expressões diversas da racionalidade técnica. Expressões estas, consubstanciadas ora na fixidez de fatos, dados, definições e/ou conceitos cristalizados, ora em proposições particularistas e desconectadas do sentido da emancipação humana.

Posta a intencionalidade que consubstancia a tese e, em certo sentido, confere validade ao problema apresentado, cabe enunciar sucintamente a organização do texto e, também, mencionar os autores e categorias que o fundamentam.

O capítulo inicial dedica-se à exposição pormenorizada do problema e suas interfaces. Nele, os ensejos desta introdução ganham substância e vigor crítico a partir, principalmente, do conjunto categorial de autores da tradição marxiana, especialmente Lukács, Mészáros, Heller¹⁰, bem como de alguns estudiosos desses autores e do próprio Marx. Neste capítulo, espera-se evidenciar a importância da aproximação entre a educação e a educação filosófica da teleologia da emancipação humana. Para tanto, percorre-se o caminho da contextualização e da crítica dos fenômenos da institucionalização da filosofia, do academicismo, do procedimentalismo filosófico, bem como se explicitam as linhas gerais das concepções conservadora e progressista em educação. Cada um desses fenômenos, em suas conformações distintas, são entendidos como componentes da crise da razão filosófica instituinte, importantes para o dimensionamento da redução não só da filosofia, mas dos espaços de formação administrados direta ou mediamente pelo capital, à condição instrumental.

No segundo capítulo, o mais sintético, centra-se na teoria da recepção filosófica a partir, principalmente, de Agnes Heller (1983) e das interpretações de alguns elementos estruturantes da dialética marxiana. As categorias discutidas no capítulo inicial são tomadas como ideias-força, permanecendo, portanto implícitas ao longo do conjunto argumentativo. Ao final desse capítulo, apresenta-se uma síntese das análises já realizadas e reforçar-se a premência e o caráter social da recepção e da reprodução da filosofia e seu inelutável conteúdo ético-moral, interligando, nos limites do objeto, as dimensões da ética e da política.

Tal interligação constitui-se nos “caminhos da práxis” tematizados no terceiro capítulo. Nele, a partir de um conjunto de manifestações e análises de ações do Nesef UFPR, cujos membros tal como esta autora, têm um envolvimento de fato com o universo acadêmico da educação filosófica e com a profissão de professor de filosofia, elabora-se uma espécie de “caminho

¹⁰ Esta tese é influenciada e parcialmente consubstanciada por reflexões de Agnes Heller, mas especificamente na obra **A filosofia radical**. É preciso destacar, no entanto, e não por mero preciosismo, mas por uma questão de coerência teórico-prática, que os escritos de Heller a partir dos anos de 1990, época em que se radicou nos EUA, não representam a mesma concepção que a autora, dona de uma obra vasta, defendia anteriormente. De difícil classificação, posto que parecem tender ao relativismo e ao ecletismo, típicos da pós-modernidade, os atuais escritos de Heller, ao ver desta autora, não têm o fôlego interpretativo e a agudez crítica dos escritos que a destacaram em fases anteriores.

percorrido” na esteira da positivação ideológica e da relevância social da educação filosófica. Mais do que uma socialização de análises e reflexões endógenas que partem de projetos político-acadêmicos de um grupo específico de professores-pesquisadores acerca de sua própria relevância e papel social na educação filosófica, procura-se relacionar seus sentidos mais concretos, muito por isso, sociais das mencionadas manifestações/ações. Para tanto, analisam-se criticamente alguns dos fatores que as constituem e, ao mesmo tempo, as limitam e lhes facultam possibilidades objetivas de constituírem-se como expressões da razão instituinte, ou seja, da razão cujo vigor explicativo, aliado ao compromisso ético-moral da negação das vicissitudes do presente, a qualifica como potencialmente transformadora.

No quarto capítulo, retorna-se aos argumentos já desenvolvidos e às análises iniciais numa tentativa de demonstração de categoriais do método ontológico – fundamentado em Marx e no conjunto estruturado das reflexões lukacsianas –, bem como da sua compatibilidade em relação à tarefa da compreensão filosófica do real. A presunção, corrente na filosofia acadêmica e nas filosofias subjetivistas e empiricistas, que tendem a limitar-se ao profissionalismo filosófico por intermédio de uma atuação analítica e solitária ou burocrática e procedimental é novamente criticada *pari passu* à defesa da filosofia, de sua reprodução e recepção, como forma de vida, tal como as trajetórias orgânicas dos autores de referência desta tese e o acúmulo de experiências e reflexões desta autora permitem asseverar. Tal defesa, expressa o sentido maior desta tese, pois intencional e concretamente expõe a possibilidade (pesados todos os limites) da identidade da educação filosófica mediante sua aproximação dos ideais da própria filosofia, assim entendida como exercício de conhecimento e de objetivação social, ao mesmo tempo datados e temporalmente transcendentos, universais e particulares, que indagam, explicam e problematizam o real humanamente construído, em suas formas objetivas e fundantes.

A guisa de conclusão, apresenta-se um arrazoado simples reforçando os caminhos, apontados ao longo da argumentação, para superação teórico-metodológica e prático-ética da filosofia transpassada pela racionalidade instrumental e pelo subjetivismo e de determinadas atitudes – orgânicas ao sistema do capital – de seus profissionais, muitos deles, frágeis no que

concerne ao desafio de relacionar-se e comprometer-se com a concreticidade expressa no real vivido, histórico, o qual não se pode, senão por ingenuidade ou má intenção, divorciar das suas próprias determinações ontológicas constituintes. A historicidade da educação filosófica como razão e como processo pedagógico instituinte, voltado à emancipação material e espiritual do homem (ou ao ser-genérico-para-si, tomando-se a expressão conhecida de Marx), é novamente apontada como uma urgência para a qual a presente tese, tem a pretensão de estabelecer-se como uma possibilidade de resposta positiva e de mediação.

I O PROBLEMA DO SENTIDO DA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

(...) a humanidade não formula jamais senão problemas que pode resolver, porque, se olharmos mais de perto, vemos sempre que o próprio problema só surge onde as condições materiais para resolvê-lo existem ou, pelo menos, estão em vias de aparecer.

Karl Marx, 1859.

Na introdução enunciou-se a educação filosófica como um “campo”¹¹ ainda difuso, porém cujas expressões estão imediata e/ou mediatamente submetidas ao sentido geral da sociabilidade burguesa. Com efeito, seus caminhos principais confundem-se entre várias vias e bifurcações secundárias. E são muitas. Os estudos exploratórios desta tese permitiram identificar, por exemplo, a incidência postulados que relacionam a educação filosófica às práticas didáticas de metodologias de ensino destinadas, em sua maioria, para a EB. Há, também, diversas postulações que relacionam à educação filosófica às teorias justificadoras da própria filosofia, às quais tentam demonstrar a importância da filosofia para a formação integral do ser humano contemporâneo, mas que, em geral, além de adotar perspectivas teóricas relativistas, são descoladas da práxis escolar e dos seus determinantes. Identificou-se, por fim, várias acepções que, guardadas distinções, têm em comum a marca da defesa do ensino da filosofia e da educação filosófica como exercício acadêmico voltado ao entendimento e reprodução de textos, teorias e sistemas já consagrados. Estas últimas, consideradas suas diferenças, voltam-se para o que Mészáros denominou de “filosofia de filósofos”, (MÉSZÁROS, 2008), tendem a justificar sua necessidade e importância a partir das reflexões amplas da filosofia da educação e, não raro, tratam o ensino de filosofia como uma generalidade abstrata, já que, para os filósofos de filósofos, a filosofia é uma *expertise* altamente seletiva e de difícil acesso e seu ensino, uma função menor no espectro da reprodução desse conhecimento.

Embora sejam muitos e diversos os caminhos que a educação filosófica tem traçado na atualidade, é possível agrupá-los em duas grandes tendências,

¹¹ Adota-se aqui o conceito de campo, em sentido amplo de Pierre Bourdieu. “O campo no seu conjunto, define-se como um sistema de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes, nem nos actos ou nos discursos que eles produzem, têm sentido senão relacionadamente, por meio do jogo das oposições e das distinções”. BOURDIEU, 2003, p. 179.

segundo seus fundamentos comuns. Com efeito, o problema da definição da educação filosófica, conforme a literatura consultada e a experiência acumulada de docentes, segundo seus próprios perceptos ¹², pode ser expresso, de forma aparentemente dualista e antitética, da seguinte maneira: **(1)** a educação filosófica entendida como um conjunto de técnicas didáticas, temas e conceitos que têm por objetivo oferecer um rol de opções viáveis para o ensino formal da filosofia; **(2)** a educação filosófica entendida como um domínio de conhecimentos teórico-práticos dedicado à afirmação da possibilidade da apropriação da filosofia pelos estudantes formais e pela população em geral.

Entende-se que, embora a primeira acepção tenha se tornado hegemônica e seja, ao ver desta autora, contraditória à inscrição própria da filosofia, seus conteúdos são, de fato, relevantes para os quesitos relativos às técnicas de ensino e à organização do trabalho pedagógico. Ocorre que, o domínio do “saber ensinar” aplica-se igualmente a todas às disciplinas formais e seus respectivos conteúdos; logo, a redução da educação filosófica ao procedimentalismo didático não faria dela, assim como não faria de qualquer conjunto de conhecimentos ou saberes, um campo ou um domínio identificável ou distinguível, quer pela sua epistemologia, quer pela sua linguagem própria ou, ainda, pela sua relevância e especificidade pedagógica. Ora, é fato que essa acepção da educação filosófica, reduzida à ensinabilidade da filosofia, traduz-se em uma contradição elementar, pois não se distinguem verdadeiramente, nesse caso, os objetos de ensino dos objetos de conhecimento. Essa constatação, no entanto, não dirime o problema da necessidade de um norte epistemológico para o ensino da filosofia e, muito menos, que tal ensino é, verdadeiramente, um problema filosófico.

Já a segunda acepção, parece pressupor a ensinabilidade da filosofia como algo dado, já que não cinde a dimensão operatória (as técnicas de ensino) da dimensão conceitual (os conteúdos de ensino). Mas, ainda assim parece questionar a si mesma, enquanto finalidade, ou seja, por melhores e mais adequada que sejam as técnicas didáticas e por mais relevantes que sejam os conteúdos filosóficos, ainda assim, o ensino de filosofia e a educação

¹² Ver Capítulo III e Anexo I.

filosófica, para se realizarem de fato dependem da apropriação da filosofia, considerada sua inscrição peculiar, pelos estudantes (na esfera da educação formal) e/ou pela população em geral (na esfera da cultura e dos espaços públicos). Em suma, nessa acepção, a educação filosófica afirma-se somente como defesa de uma possibilidade, qual seja, a da apropriação da filosofia.

Em ambas as acepções, e suas respectivas produções, é comum lançar-se mão da máxima kantiana, segundo a qual “não se ensina filosofia, mas sim, a filosofar”. Não se pretende discutir tal máxima aqui, mas apenas ressaltar sua interpretação contraditória ao longo das duas últimas décadas, ora como um argumento de autoridade que consubstanciaria a defesa do ensino de filosofia como uma reflexão metodologicamente orientada sobre problemas fulcrais da humanidade; ora como um argumento de autoridade que defenderia que o filosofar propriamente dito resulta no estudo, com a devida mediação didática, de expressões, discursos e textos clássicos da filosofia, os quais, por sua vez, referem-se a problemas filosóficos.

Dessa forma, pode-se concluir que, quer se carregue nas tintas do argumento metodológico, tendo em vista a ensinabilidade da filosofia, quer no argumento gnosiológico, tendo em vista a apropriação cognitiva da filosofia, o problema identitário da educação filosófica persiste.

Até o momento, tratou-se de enunciar, em linhas gerais, que existe um campo difuso, contraditório e, em certo sentido dual, que, se por um lado permite a referência nominal à educação filosófica, por outro, não permite que se enumere seus elementos constitutivos fundantes, isto é, com caráter substancialmente diferenciadores. Logo, há uma espécie de macrocampo¹³ da educação filosófica que acumula muitos discursos, publicações, estudos acadêmicos, artigos e conteúdos midiáticos, mercados editoriais, disputas políticas, etc., porém, não há um domínio propriamente definido. Tal caráter geral e difuso, torna a educação filosófica, em geral, e o ensino formal de filosofia, em especial, uma seara perniciosa e contraditória, o que justifica a necessidade teórico-prática de delimitá-la, de entendê-la, enquanto expressão daquilo que ela própria se arvora no horizonte do ser social, sem, contudo,

¹³ Refere-se à macrocampo como dimensão demasiado ampla e genérica, de forma que sua definição quer pela via dos objetos de estudo, quer pela via da coerência teórica, é impossível em termos mais rigorosos.

efetivar-se como tal, ou seja, um campo propriamente filosófico. Em suma: falta-lhe identidade.

Entende-se que a ausência de identidade e a falsa dualidade, emblematicamente pelas duas interpretações correntes dos sujeitos envolvidos com as produções e o ensino da filosofia, conforme mencionado, são expressões de uma mesma carência, qual seja, um método orientado por uma perspectiva negadora da sociabilidade capitalista, capaz de, ao mesmo tempo, suprir a especificidade da filosofia quando se trata de sua reprodução pela via do ensino e manter ou reforçar a finalidade do conhecimento filosófico em sua radicalidade. Assim, sintetiza-se este projeto de construção identitária como uma tentativa de estabelecer, pela via do método, parâmetros que contribuam para a constituição da identidade da educação filosófica, compreendida como campo de produção de conhecimentos, saberes e atitudes fundamentais para as transformações sociais necessárias, tanto no que tange à emancipação dos sujeitos integrantes do âmbito da educação formal, como, por extensão, no âmbito da esfera pública.

Tal pretensão é sobremaneira complexa, sobretudo quando tomada no contexto cultural da pós-modernidade. De fato, a se julgar pela acepção frouxa e deletéria, embora formalmente cuidadosa, a partir da qual as ditas humanidades, entre elas a filosofia, vêm construindo seus conceitos e relativizando seus métodos, ora aproximando-se da ciência positiva (HELLER, 1985), ora simplesmente negando as determinações históricas dos fenômenos que tomam como objeto e mote discursivo. Assim, as determinações gerais, quais sejam, os elementos formadores de uma totalidade histórica dada, agora comumente são sobrepujadas por tratamentos particularizados – ou, na acepção de Lukács (1972) – desubstancializados de sua condição ontológica. A educação filosófica, campo ainda em gestação e, conforme se defenderá aqui, carente de uma base ontológica que o configure num domínio de conhecimento propriamente dito, será tomada à contrapelo disso que, por ora, adjetivou-se como discurso frouxo do ponto de vista do conteúdo e contraditório do ponto de vista do método, muito embora quase sempre “rigoroso”, do ponto de vista do tecnicismo procedimental.

Descartando-se, a princípio, o tratamento a educação filosófica como um epifenômeno isolado, cumpre, então, partindo de um exercício filosófico que

costumava ser básico: crítica do estado de coisas existente, explicitar, ao menos em linhas iniciais, como está constituído tal campo. Em certo sentido, o percurso desta tese, ao analisar e refletir sobre a identidade da educação filosofia em paralelo à filosofia, à filosofia da educação e às metodologias do ensino da filosofia na EB, intenta justamente coligar argumentos filosóficos que pretendem contribuir com a tarefa, ainda em aberto, de fornecer substância teórico-prática ao conjunto de conhecimentos teórico-práticos da educação filosófica.

Isso posto, a seguir, concentrar-se-á, de forma mais objetiva, respeitando-se o rigor teórico e argumentativo da filosofia como forma analítica e interpretativa, as interfaces do problema delineado em relação de reciprocidade e, sobretudo, considerando suas respectivas peculiaridades sem descolá-las da totalidade na qual são objetivadas suas formas de existência e de interconexão ou, para usar termos mais sintéticos, em suas imanências e historicidades. Tais interfaces, embora não esgotem o problema, são consideradas fundantes para sua explicitação teórico-prática. São elas: **(1)** os limites ético-políticos inerentes ao paradoxo evidenciado pela própria inscrição da filosofia enquanto conjunto de conhecimentos, e de expressão desses conhecimentos, que, a rigor, funda-se na autonomia de pensamento e na liberdade da crítica ao estabelecido, mas que se encontra, como qualquer segmento de atividade humana, sujeita aos limites formais e vivenciais da divisão social do trabalho; **(2)** os conteúdos e concepções hegemônicos da produção recente sobre filosofia, enquanto disciplina escolar, considerando as determinações históricas aí envolvidas; **(3)** a possibilidade de construção de uma identidade filosófica para a pesquisa sobre o ensino e a docência de filosofia, tomada na relação contraditória de aproximação e distinção desta com as produções da filosofia acadêmica e das produções sobre filosofia da educação. Ressalte-se, novamente, que somente a necessidade didática da exposição obriga que se as tome separadamente, posto que são interfaces fenomênicas de uma mesma totalidade.

1.1 Os limites ético-políticos da produção e reprodução institucionalizada da filosofia.

Ao entender e defender a importância da filosofia como relevância propriamente filosófica, que, ao menos, intenta ultrapassar, os limites postos a ela pelas organizações institucionais, e só se faz ato, só se concretiza objetivamente, quando presente no âmbito público, o tratamento do problema da educação filosófica, necessariamente passa pela reflexão do carecimento social e político da filosofia (HELLER, 1985) e da ausência de um conjunto de elementos fundantes capazes de explicitar e superar tal carecimento não apenas retoricamente, mas em termos teórico-práticos.

O conjunto de formas institucionais da sociedade contemporânea, especialmente o estado, têm uma dependência ontológica em relação ao capital, sendo, elas próprias, de modo geral, agentes de reprodução do capitalismo. Porém, formalmente institucionalizada ou não, é fato que, na atualidade, a filosofia e, por extensão, suas formas de reprodução, não são consideradas socialmente importantes. Essa constatação tem diversas explicações e respectivas contrafações, que vão desde o confinamento da esfera da produção filosófica aos círculos acadêmicos e às formas em que tal “confinamento” se atualiza na esteira da reprodutibilidade técnica dos produtos filosóficos, até às tensões que a filosofia, enquanto crítica ao estabelecido, tem o potencial de provocar no seio do sistema-mundo do capital.¹⁴

Outra determinação da mencionada desimportância social da produção da filosofia e sua, via de regra, circunscrição aos ambientes acadêmicos, o que, parece ser um fenômeno mundial, segundo percepções de vários autores (MÉSZÁROS, 2008; SEVERINO, 1999, PORCHAT, 2010; MARGUTTI, 2014, entre outros), atinge o Brasil e a América Latina com contornos próprios. No

¹⁴ A expressão “sistema do capital” é uma categoria descritivo-analítica desenvolvida pelo filósofo húngaro István Mészáros na obra *Para além do capital* (2002), que se propôs a ser uma espécie de atualização de *O capital* (MARX, Karl, 2004.). Tal empreitada também era um dos objetivos declarados do filósofo György Lukács (MÉSZÁROS, István 2008; CHASIN, J. *et al*, 1984) de quem o autor foi discípulo e colaborador. Mészáros demonstra, a partir de estudos que perduraram mais de vinte anos, o que denomina de “sociometabolismo do capital”, ou seja, como o sistema do capital opera e subsume, em sua configuração atual, a divisão hierarquizada do trabalho. É importante ressaltar, porque parte-se neste texto, do mesmo pressuposto quando nos referimos à práxis da educação filosófica, que Mészáros distingue fática e historicamente capital e capitalismo e, ainda, explicita em relação dialética, as distinções e as ligações entre as três dimensões que, segundo ele, compõem o sistema do capital, a saber: o próprio capital, o trabalho e o estado.

contexto latino-americano, marcado pelas vicissitudes históricas típicas dos processos economicamente predatórios de colonização e transplante cultural (RIBEIRO, 1978), a esfera da produção filosófica original, em pleno século 21, ainda realiza um movimento de autoafirmação e, não raro, de oposição às categorias e vieses explicativos de origem e significação eurocêntricas¹⁵.

Aos problemas da filosofia no Brasil e América Latina, acresçam-se os limites para o que Hanna Arendt ¹⁶denominou de atitude de desprezo à filosofia e seus problemas, comum na atual configuração da dimensão cultural do ser social. Em termos gerais, observa-se que o plano da cultura contemporânea é fortemente marcado por idiosincrasias modeladas pelas tecnologias digitais e pela quase indissociação, no âmbito das opiniões gerais e dos discursos veiculados nos espaços midiáticos e de interação social, entre informação e conhecimento. Uma vez realizada, atualizada e disseminada, a pasteurização de informações difusas, assistemáticas, sem substância teórica e conceitual típicas de conhecimentos balizados, a filosofia, assim como os demais conjuntos de conhecimentos que, de alguma forma, mobilizam-se pela negação ao estabelecido, passam a reproduzir-se como se tivessem, de fato, a necessidade de autojustificação permanente. Tal necessidade, como se pretende demonstrar ao longo desta tese, é mais propriamente uma atitude reativa às determinações difusas, porém ideologicamente objetivadas, das ausências típicas da contemporaneidade, do que uma necessidade ontologicamente fundada nas limitações e requerimentos humanos. Os problemas filosóficos, que nada mais são que problemas humanos candentes e fundantes, se agudizam e suas expressões se concretizam ao passo que a capacidade dos homens contemporâneos de explicitá-los e refleti-los se esvai no conjunto inflado de informações do cotidiano. Sem a capacidade ou a

¹⁵ Trata-se aqui das assim chamadas filosofias latino-americanas, particularmente da filosofia da libertação, cujos autores, como Augusto Salazar-Bondy, Leopoldo Zea, Raúl Fonet Betancourt e, o mais conhecido deles, Enrique Dussel, têm contribuído enormemente para o debate filosófico contemporâneo a partir do desenvolvimento de revisões críticas das categorias explicativas da tradição filosófica ocidental e da contraposição à hegemonia eurocêntrica no âmbito da produção filosófica e no plano da cultura.

¹⁶ Cf. ARENDT, Hanna, na obra *The life of the mind*: "é antes pelo riso do que por hostilidade que a multidão reage naturalmente às preocupações do filósofo e à inutilidade aparente de seus empreendimentos" (p.82).

ousadia de transcendê-lo, a ele se limitam e nele permanecem. Segundo Lukács,

(...) é preciso partir da imediatez da vida cotidiana, e ao mesmo tempo ir além dela, para poder apreender o ser como autêntico em-si. Mas, simultaneamente, também é preciso que os mais indispensáveis meios de controle do ser pelo pensamento sejam submetidos a uma permanente consideração crítica, tendo por base sua constituição ontológica mais simples. As inter-relações desses dois pontos de vista aparentemente opostos é que possibilitam uma aproximação daquilo que o ser, como ente, verdadeiramente é. (LUKÁCS, 2010; P. 33).

Ora, a filosofia, e uma de suas principais formas de reprodução: seu ensino, tem desafios cruciais a enfrentar em ambas as dimensões da questão enunciada, pois de um lado tem renunciado às análises dos problemas manifestos na cotidianidade do ser social; já, de outro, tem, também, renunciado à sua própria constituição originária, enquanto conhecimento que constitui sentido (explícita) e torna públicos (comunica) tais problemas.

Isso posto, passa-se a análise do que se entende como fatores essenciais para o encolhimento da filosofia na atualidade, a saber: a institucionalização da filosofia e, em certo sentido, como decorrências desta determinação, o academicismo e o produtivismo filosófico.

1.1.1 A filosofia institucionalizada

A história da filosofia europeia registra debates históricos entre pensadores, sobretudo do século 18, a respeito da diferença entre ser um filósofo de espírito livre e um professor de filosofia, sujeito às regras e à política das cátedras. No Brasil, território onde ainda hoje se discute se há filosofia (ou filosofias) autóctone(s), efetivamente “nossa(s)” ou, tão somente filosofia(s) “entre nós”, o problema dos limites da institucionalização da filosofia, como elemento da política estatal, remonta, com contornos próprios, às postulações da, assim chamada, “Escola do Recife”. Pode-se ver o tema da institucionalização, não só da filosofia, como da sociologia e da literatura, nos trabalhos de natureza ensaística da segunda fase de elaborações e debates de

pensadores da “Escola do Recife”, produzidos entre 1885 a 1889, ano da morte de um de seus expoentes, Tobias Barreto.¹⁷

Na esteira da institucionalização da filosofia no Brasil, não se pode deixar de destacar a importância da cátedra de filosofia na Universidade de São Paulo (Usp), cuja Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL Usp), após longo processo tensionado tanto pelas reformas do ensino que ocorriam na época, como pelas oligarquias liberais industriais paulistas e paulistanas e, também, por intelectuais, artistas e jornalistas culturais, começa ofertar o curso de filosofia em 1934. Célebre não só pelo projeto cultural e social que pretendia dinamizar, a história da FFCL Usp, considerada o “centro motor” da nova universidade, é constantemente ligada às missões francesas, as quais, por intermédio de um acordo de cooperação técnico-científica entre Brasil/Estado de São Paulo e França, colaboraram com a elaboração do seu projeto e nela atuaram durante os anos seguintes, até meados dos anos de 1960, em funções de pesquisa, docência e extensão. Entre eles, já nas fases de consolidação e ampliação dos cursos, cita-se Gilles Gaston Granger, Gérard Lebrun, Michel Debrun, Martial Guérout e Victor Goldschmidt, sendo os dois últimos, apontados como os que mais influenciaram no caráter, ainda hoje hegemônico nas universidades brasileiras, dos estudos filosóficos concebidos como análise estrutural de textos da tradição filosófica ocidental, sobretudo europeia.

A ascendência das longevas missões francesas é notável em vários campos da *intelligentsia* nacional. Os juristas, historiadores, filósofos, sociólogos, economistas e antropólogos franceses operaram, na visão de alguns analistas da cultura local, conforme CARDOSO (1982), uma “revolução cultural” no país. Já, a partir da leitura de Paulo Arantes, (1994) e Ubirajara Rancan de Azevedo Marques (2012), ambos professores de filosofia das cátedras paulistas, pode-se elencar um ponto comum a respeito da herança cultural e filosófica da aplicação dos métodos franceses de pesquisa social e, sobretudo, dos estudos filosóficos. A partir desses autores, pode-se depreender que, longe de revolucionária, no sentido lato do termo, a preponderância do pensamento francês, aliada às demais determinações sociais e políticas do contexto brasileiro, foi basilar para o alto patamar, ainda

¹⁷ Sobre a “escola do Recife” e suas fases, confira a obra (cit.) de Antônio Paim: A escola do Recife: estudos complementares à história das ideias filosóficas no Brasil, Vol. IV.

observado, de distanciamento e de hierarquização entre os âmbitos da produção filosófica original e dos estudos sistemáticos dos textos da tradição filosófica.

Paulo Arantes (1994), referindo-se a um percepto irônico de Foucault, quando de uma visita do francês à Usp, em 1965, compara seu Departamento de Filosofia a um departamento francês de ultramar. É fato que ao pensamento institucionalizado, rigoroso, porém “fora de lugar”, observado por Arantes e Foucault não poderiam corresponder concepções e métodos operatórios, senão os coerentes para seus mentores intelectuais, cujas historicidades conformadas em além-mar, mesmo exógenas ao contexto e às condições brasileiras, aqui tão somente se espraiam. Nesse sentido, Ubirajara Rancan de Azevedo Marques (2012) tece uma crítica, também carregada de ironia, à redução dos estudos filosóficos no Brasil, inspirada no estruturalismo francês e nas tradicionais metodologias exegéticas. Segundo o autor:

Atitude meritória e mesmo indispensável, a obtenção de “senso histórico” e “espírito crítico” por meio da institucionalização de uma prática curricular específica terá sido, contudo, um tipo de licença histórica a cujos indiscutíveis dividendos somar-se-ão prejuízos inevitáveis. Afinal, desejando-se, ao que parece, bem mais do que um tecnólogo dos sistemas filosóficos, seria mesmo improvável alcançar-se o pensador maduro por meio da simples multiplicação indefinida de uma técnica de leitura (p. 20)

Embora não de todo dissolvido, o ensino de filosofia na EB e ES e os estudos filosóficos como um todo sofreram uma forte retração no país, tanto em extensão como em criticidade, ao longo da ditadura militar (1964-1986), sobretudo entre os anos de 1968 (quando passa a vigorar a censura institucionalizada pelo Ato Institucional nº 5) e 1976 (ano em que grupos de professores de filosofia e demais intelectuais começam a organizar-se em movimentos reivindicatórios de caráter público, pelo retorno da filosofia na educação formal brasileira¹⁸). A censura universitária era ostensiva e, evidentemente, tinha alvos ideologicamente marcados, não atingindo, portanto todos os tipos de discursos e conteúdos filosóficos, mas tão somente os

¹⁸ Entre esses grupos destaca-se a Seaf (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), coletivo que, segundo PEGORARO (1980, p. 1), “foi uma das principais organizações desse período, responsável pela discussão e produção de reflexões sobre o ensino da Filosofia em diversos Estados brasileiros”. Entre os intelectuais brasileiros que, mesmo sob censura e ameaças governamentais, nunca deixaram de manifestar-se criticamente a respeito da “miséria intelectual” que assolava a educação brasileira no período ditatorial, destacam-se os filósofos Leandro Konder e Marilena Chauí e o sociólogo Florestan Fernandes.

potencial ou francamente críticos ou revolucionários. Dessa forma, sob a ditadura, diversos grupos e intelectuais conseguiram dar seguimento a seus estudos e pesquisas, muito pelo caráter politicamente inócuo dos seus objetos, geralmente acepções históricas de autores tradicionais afeitos às áreas da gnosiologia positivista, do idealismo alemão e da metafísica (KONDER, 1981).

A EB, por sua própria natureza formativa elementar e por atender, na época – segundo dados públicos oficiais do Mec/Inep (Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)¹⁹ compilados por esta autora e comparados ao estudo de RIGOTTO e SOUZA (2005) –, aproximadamente 60% da população no ensino primário (atual primeira fase do Ensino Fundamental da EB) e cerca de 30% e 15%, respectivamente, nos ensinos colegial e secundário (atuais etapas intermediárias e final da EB), teve seus currículos alterados principalmente pela Lei da Reforma do Ensino 5.692 de 1971, visando aos interesses e a lógica do modelo econômico adotado pela ditadura-civil militar. Dessa forma, no ensino colegial e secundário, a filosofia e demais disciplinas humanísticas foram ou substituídas por disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC), Estudos Sociais (mescla de História e Geografia) e Organização Social e Política Brasileira – OSPB (que, em tese, deveria conter fundamentos da política, da economia e da sociologia) ou tornada optativa. Em muitos estados, como São Paulo, Paraná, Pernambuco e Rio Grande do Sul, entre 1968 e 1971, a filosofia e a sociologia ainda figuravam no currículo das modalidades do segundo grau, denominadas clássico (propedêutico) e científico (profissional) como optativas. Já na ES, diversos cursos, ao longo dos anos 1970, tiveram suas “missões”, concepções e ementários reduzidos e adequados. Em parte deles, a filosofia, antes mais geral, fora substituída por formas específicas, segundo a peculiaridade dos cursos, tais como filosofia da economia, filosofia do direito, filosofia da educação, etc. Noutros, simplesmente extirpada e substituída por uma disciplina obrigatória, considerada “equivalente aprofundada” da OSPB, denominada, Estudo de Problemas Brasileiros (EPB).

¹⁹ O Inep disponibiliza, desde 2003, todos os dados educacionais aos pesquisadores e à população em geral, mediante publicações e sistemas de dados em seu próprio sítio. Dados mais antigos, anteriores a 1980, são disponibilizados via solicitação específica. Cf. www.inep.gov.br.

As reformas e contrarreformas do ensino ao longo dos anos 1960 e 1970²⁰, mais do que uma adequação ideológica nefasta para os projetos de educação cidadã engendrados nos anos de 1950 e primeiros anos de 1960, dos quais a FFLC da Usp e os Centros Populares de Cultura (CPC) são exemplos, organizou o ensino nacional de forma que atendesse o mais plenamente possível às exigências do modelo de substituição de importações e de dependência internacional dos EUA (Estados Unidos da América) e seus aliados comerciais. Assim, o então segundo grau profissionalizante, obrigatório a partir de 1971, perdeu toda a sua substância epistemológica, passando a organizar-se a partir dos ditames empresariais e do ideal cínico da “empregabilidade”, entendido como a preparação técnica para um mercado de trabalho que, na época, não tinha postos suficientes para absorver a maior parte dos egressos. Já os cursos de licenciaturas, segundo Marilena Chauí (1982, 1999, 2001), faziam parte do projeto de “encurtamento” das capacidades intelectuais e morais da cidadania nacional; eram eles que ofertavam as Licenciaturas Curtas, para a formação de professores “curtos” em Estudos Sociais, Ciências (mescla de Biologia, Química e Física) e EMC, além de “reciclar” bacharéis de diversas áreas, tornando-os aptos para atuar em outras modalidades rápidas de formação²¹. Conforme Chauí:

²⁰ Trata-se aqui especialmente do conjunto de acordos de cooperação técnico-financeira firmados entre o governo brasileiro, por intermédio do Mec, e a Usaid (*United States Agency for International Development*), ligada ao governo do estadunidense. O primeiro acordo data de 1961. Entre 1964 e 1968 foram firmados, ao todo, 12 compromissos. O último termo foi firmado em 1976, dedicado integralmente à educação superior. A concepção que dá estofa ao conjunto dos acordos ancora-se na ideia de que a educação formal é uma das estratégias para o desenvolvimento econômico, devendo ser capaz de construir e ampliar o capital humano moldado às necessidades do mercado local. Tecnicistas ao extremo, os acordos estão na base das reformas estruturais-curriculares da educação nacional no período da ditadura militar. Cabia à USAID a orientação técnica, pedagógica e política das reformas, além da proposição dos termos de financiamento e dos itens financiáveis, e ao Mec, a realização dos estudos de viabilidade das propostas e, após sua avaliação pelas missões americanas, elaboração dos planos de trabalho e a execução das proposições. Todo o processo de execução era acompanhado pela USAID. (ARAPIRACA, 1982; ALVES, 1968; SANTO, 2005)

²¹ De 1972 até o final dos anos 1995, era possível, por exemplo, obterem-se licenciaturas múltiplas em disciplinas consideradas equivalentes (história e geografia; sociologia, filosofia e psicologia: matemática, física e química, etc) em nível superior, em dezesseis meses em faculdades privadas e em três anos em instituições públicas. Isso, no caso dos egressos do segundo grau. Para os que já eram bacharéis, os chamados “Esquema I e Esquema II”, concediam titulação de licenciatura em apenas seis meses de “complementação pedagógica”. Essas formas de formação aligeirada foram denominadas legalmente de Licenciaturas Curtas (GERMANO, 1994), nas quais segundo Chauí, produziam-se instrumentalmente “professores curtos” para uma escola dedicada ao “encurtamento” intelectual e moral. (CHAUÍ, 1987; Id., 2012)

a docência [passa a ser] entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outra afins (...) o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para a pesquisa, aceita ser escorçado e arrochado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, “flexíveis”. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, (...) em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. (Chauí, 2001, p.191)

Nas décadas de 1980 ao início dos anos 2000, o problema da institucionalização da filosofia e seu desdobramento, o problema da concepção curricular e metodológica dos cursos formais de filosofia, é tematizado em muitos textos da literatura especializada (FÁVERO, *et al*, 2003; HORN, 2000). As proposições são diversas e divergentes o suficiente para impossibilitar uma classificação consensual das visões peculiares, uma vez que muitos deles partem de referências antagônicas entre si e, não raro, ancoram-se em ideias de filosofia gestadas fora do âmbito filosófico. Contudo, nota-se uma tendência preponderante na organização e no estilo desses estudos: a maior parte deles apresenta-se como relatos históricos que ao justificarem a importância da filosofia, recuperam discursos, legislações e artigos de todas as ordens. Esse caráter, segundo se pode depreender, além de demonstrar o carecimento da formação propriamente filosófica no período que sucede diretamente à ditadura militar, confirma a percepção segundo a qual a filosofia no Brasil, mesmo quando volta-se para sua própria defesa, tem dificuldades em, tomando a expressão de Agnes Heller (1983), “falar sua própria língua”.

Não ignorando tais debates, nem tampouco desconsiderando sua pertinência relativa para o argumento aqui desenvolvido, pretende-se apenas focar no ponto considerado crucial e contraditório para o desenvolvimento da educação filosófica, qual seja, a filosofia, que a rigor não pode ser uma instituição, no sentido político e sociológico do termo, tornou-se uma instituição, um fenômeno institucionalizado.

Embora ausente, total ou parcialmente, como disciplina específica, dos currículos da educação básica e superior brasileira ao longo do período da

ditadura militar-civil, entre os anos 1964 a 1985, a filosofia escolar, aos poucos, se reestabelece como disciplina autônoma e ganha importância pedagógica e espaço mercantil a partir de meados da década de 1990, quando se inicia um forte movimento nacional de debate curricular. Como resultado de intensa militância de professores de filosofia e de sociologia, sobretudo atuantes na educação básica, as mencionadas disciplinas tornam-se, nos anos 2000, obrigatórias para todos os anos/séries do Ensino Médio (EM). O Paraná, por intermédio do Nese UFPR, destaca-se nacionalmente nesta militância (Ver Anexo I), tornando-se, à época, referência nos estudos produzidos acerca das diretrizes epistemológicas e didático-pedagógicas do ensino da filosofia na escola básica. A ampliação do espaço curricular da disciplina de filosofia gerou uma série de consequências no plano da produção pedagógica e técnica, no plano dos estudos universitários e, evidentemente, no plano da produção instrumental de “conteúdos filosóficos” destinados ao mercado educacional em filosofia²².

As implicações da extensão da institucionalização da filosofia pela via do ensino são muitas e serão oportunamente mencionadas e discutidas ao longo deste texto. Retomando-se o ponto de partida, afirmou-se anteriormente que a forma filosófica institucional é contraditória em si mesma. Contradição esta que se se exprime na sua dialeticidade, cujo movimento, tanto permite, quanto inviabiliza, dependendo da concepção e da prática filosófica que se concretiza, a construção de sínteses qualitativas sob a teleologia da emancipação humana. Noutros termos, utilizando o mesmo raciocínio gramsciano que, pesando os limites dos avanços dos direitos sociais consignados aos ditames liberais, asseverava a positividade da educação formal como direito instituído

²² Sabe-se que a educação formal básica brasileira, por seu alcance e extensão, constitui-se em um dos principais agentes econômicos nacionais. Ela gera centenas de milhares de empregos diretos e indiretos, consome recursos e insumos de várias ordens. Só a título de exemplo, dois programas setoriais executados na educação do Brasil são considerados os maiores do mundo em suas especificações. Tratam-se do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) que envolve pequenos agricultores locais, grandes empresas fabricantes de gêneros alimentícios e inúmeras empresas transportadoras em todo o território nacional, e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este último, responsável pela aquisição e distribuição de livros das catorze disciplinas/áreas do currículo, incluindo as duas etapas da educação básica, movimenta dezenas de editoras nacionais e transnacionais, centenas de gráficas brasileiras e situadas em países vizinhos e milhares de profissionais (autores principais, e suas respectivas equipes, e analistas das obras em condições de elegibilidade para concorrer ao Programa). (ARIAS, 2007; ARIAS, 2014; ORÇAMENTOS PLURIANUAIS DO MEC, 2006 a 2013; BRASIL, MEC, 2010a e 2010b).

e extensivo aos filhos de trabalhadores (GRAMSCI, 1978; DORE, 2008) trata-se a institucionalização da filosofia como um limite tácito que, em si mesmo, traz em seu bojo a possibilidade, mesmo que limitadíssima, de ruptura com o estabelecido.

Se formulado de forma reversa, ou seja, se a institucionalização da filosofia (ou mesmo do filosofar), fosse entendida como garantia de sua realização enquanto pensamento e ato emancipadores, estar-se-ia, ou diante de uma concepção enganosa ou cínica de emancipação²³, que não são raras, ou, no mínimo, de uma concepção ingênua, digna da esfera da *dóxa*, de filosofia, bem como da natureza e das funções sociais das instituições na economia política do estado contemporâneo. Com efeito, a meta da institucionalização da filosofia (e das demais humanidades), desde os estudos uspianos, datados dos anos de 1950, é tomada com restrições pelos seus próprios defensores. Tais restrições tornam-se óbvias quando se afirma a filosofia e suas formas (filosóficas) de reprodução, como exercício racional autônomo, de natureza teórico-prática que, para explicitar-se, necessariamente, precisa exercer-se enquanto movimento cômico de negação ao estabelecido, incluindo-se aí, tanto a si própria (como conjuntos de conhecimentos datados), como o conjunto de estruturas sócio-históricas que determinam as configurações da realidade. Ora, é sabido que as diversas instituições societárias, nos seus variados setores, são, sem exceção, por definição e função no complexo da economia política do capitalismo contemporâneo, estruturas de manutenção, controle e coerção social. Logo, a filosofia, uma vez institucionalizada, não se realizaria como negação, e sim como “mais um” dentre os muitos mecanismos adaptativos e reprodutivos da ordem hegemônica, por mais aparentemente críticas que fossem suas justificações, conteúdos e metodologias operativas.

Dito assim, parece que à filosofia contemporânea só restariam duas alternativas. A primeira: reconhecer-se como domínio institucionalizado, submetido a regras exógenas, expresso no hierarquizado e hermético mundo do conhecimento acadêmico ou nos saberes popularizáveis, mais afeitos ao âmbito da educação básica, mas, de qualquer modo, ambas as manifestações,

²³ Mais adiante, quando tratar-se-á especificamente da teleologia da educação filosófica, focar-se-á a distinção entre os conceitos de educação para a cidadania e educação para a emancipação.

inofensivas à ordem estabelecida. A segunda – o que, é de fato é necessário, mas aparentemente totalmente incompatível com a instituição –: recuperar seu sentido público e sua relevância humanística, adensando tais atributos com uma perspectiva inequivocamente emancipatória. Com efeito, uma vez quase reduzida às conformações institucionais, à filosofia sobram-lhe espaços instrumentais, operatórios e mercantis, na mesma medida em que lhe falta substância epistêmica própria. Ocorre que se encarada em sua imanência e historicidade, objetividade e subjetividade, a filosofia, assim como a consciência e a razão humanas, em suas formas de ser incidentais e essenciais, não podem ser plenamente submetidas à reificação. Da mesma forma, não há instituição societária que se constitua de maneira totalmente homogênea e monolítica, isto é, não seja eivada e permeada por contradições.

Com Marx, Gramsci, Lukács, Mészáros, entre outros autores da tradição materialista histórica, aprende-se que os tencionamentos totalizantes, inerentes ao movimento permanente do capital, rumo à própria sua expansão e concentração, embora tendam a construir e atualizar estruturas sociais, culturais, políticas, etc. que lhe garantam a perpetuação dos seus fundamentos nas diversas conjunturas históricas, não é capaz de subsumir completamente a consciência e a individuação humana. Entendida como síntese sempre provisória (histórica) das relações sociais de produção e reprodução material e imaterial da vida, a consciência – ou o espírito humano, como Marx costumava referir-se quando tratava das possibilidades de superação da alienação – , apresenta-se sempre, e necessariamente, como potencialmente capaz de criticar, no sentido marxiano do termo. Analogamente, como intelectual da práxis e como ser autoconsciente de si e de sua historicidade, entende-se que “o filósofo” não pode definir-se somente pela sua posição institucional no espectro da divisão social do trabalho profissional que executa. Pelas mesmas razões, defende-se que a filosofia tem um sentido e uma teleologia que vão muito além, em alcance e extensão, de um debate de ideias entre *expertos*, de jogos de linguagem, ou mesmo, da execução técnica de um programa de ensino de conteúdos filosóficos. Todos esses elementos: os debates especializados, a produção de conceitos e os procedimentos reprodutivos da filosofia pela via do ensino; fazem parte do cotidiano, da historicidade e da

história da filosofia, mas, por si mesmos, não a definem e não lhe conferem importância.

O que define, então, a filosofia e que elementos fundantes teria ela para conseguir, mesmo que utilizando as “brechas” do sistema-mundo do capital, ultrapassar os limites institucionais sendo, em certo sentido, endógena à instituição? Como a educação filosófica, objeto desta tese, que, nas condições históricas atuais, sobremaneira depende da educação formal institucionalizada para expressar-se como racionalidade pública, negadora do estabelecido e interrogante, pode atualizar-se como tal, isto é, sem subsumir-se completamente às estruturas reificantes das organizações sociais que possibilitam importante espaço para sua reprodução?

Agnes Heller oferece uma resposta para este dilema. A autora parte da concepção filosófica racional-prática da filosofia em Marx e da interpretação ético-política que Lukács já apontava nos estudos ontológicos que, nos planos do autor, complementariam a sistematização de sua Ética, para afirmar o carecimento e as possibilidades de uma filosofia que se funda não na mera reprodução de si mesma, muito embora ela seja, também, sua história, mas numa “utopia racional” que tem a realidade concreta como critério de valor e como objeto e, muito por isso, volta-se à concretização do bem, do belo, da verdade, da justiça, enfim, da construção histórica do ideal humano-genérico em todos os âmbitos ser social (LUKÁCS, 2012; HELLER, 1983).

Para HELLER (1983) há e não há “uma filosofia”. Há, no sentido em que a filosofia ou “toda filosofia”, como se expressa a autora, tem características fundantes que a distinguem de outras formas de conhecimento ou de formas inautênticas de filosofia. Há uma filosofia, também, ao compreender-se que cada contexto histórico implica em reflexões e críticas que lhe são condizentes, pois não é possível que a consciência filosófica seja extemporânea: tal implicaria ou, em falsidade, ou, em expressões de outra natureza que não a filosófica propriamente dita. Não há uma filosofia, mas várias filosofias, no sentido em que “cada filosofia”, ao expressar sua validade universal, necessariamente questiona e nega a totalidade de outras filosofias. Assim diz Heller: “Toda filosofia só se pode constituir quando revelou a falsa autoconsciência da *outra*”. (p.31; *itálico no original*). Em sendo, “a filosofia” muito mais essencial do que “as filosofias” (ou expressões da filosofia), esta

não se define por um sistema teórico sobre um objeto isolado, por um conjunto de teses avulsas ou por sequenciações de estudos datados a partir de problemas e autores determinados: antes, ela explicita uma “forma de vida”, uma negação do estabelecido e, *pari passu*, uma proposta de superação.

Toda filosofia oferece uma forma de vida; toda filosofia é a crítica de uma forma de vida e, ao mesmo tempo, sugestão de outra forma de vida. O ponto de partida da crítica já constitui o novo sistema, a nova forma de vida. Por isso, Platão polemiza com os sofistas; Aristóteles, com Platão; o platonismo do Renascimento, com Aristóteles; Descartes com Hobbes, Descartes e Gassendi polemizam uns com os outros; Spinoza, com Descartes; Leibniz com Spinoza e Locke; Hume, com Locke; Kant com a metafísica em seu conjunto; Diderot, Rousseau e Voltaire, uns com os outros; Voltaire, com Leibniz; Feuerbach, com Hegel; Marx com Hegel e Feuerbach. (p.31)

Dito de outra maneira, a pluralidade das filosofias manifesta-se nas discussões sobre suas verdades ou não-verdades. Tais verdades ou não-verdades traduzem-se em discussões de valores e exprimem o grau de autoconsciência de cada filosofia. Resulta daí que a história e a historicidade (inclusive da própria filosofia), enquanto movimento das objetivações em constante transformação, determinadas, constituídas e vivenciadas por homens reais, em condições dadas, são a medida essencial e, não meramente fática, da crítica filosófica.

Como forma de vida, como desvelamento teórico-prático da totalidade e como valor, a teleologia da filosofia e seu método, entendido como o percurso ontológico em que ela compreende, se apropria e, ao mesmo tempo interfere, na realidade, não são elementos diferenciáveis, mas atributos de uma mesma forma de ser, de uma mesma objetividade concreta (HELLER, 1983; LESSA, 1993)

Ora, se a filosofia não apenas interpreta problemas filosóficos, mas, antes, parte de problemas concretos – que, por sua vez, historicamente são referidos e refletidos por uma ou várias filosofias –, e a eles oferece uma possibilidade de superação, o âmbito meramente analítico não pode ser o crivo axiológico para o aceite ou para a recusa de uma filosofia (LUKCÁCS, 1978; MÉSZÁROS, 2008; HELLER, 1983). É no âmbito da recepção, e não na produção, que a filosofia, por assim dizer, “testa” sua validade, sua verdade e sua capacidade crítica. Nessa lógica, Heller afirma que todas as objetivações radicalmente críticas, que correspondem às objetivações propriamente filosóficas, há três momentos inseparáveis. Contudo, na esfera da recepção, a

qual se relaciona com a reprodução da filosofia pela via do ensino, é possível certa diferenciação entre os tais momentos. Com a autora:

As objetivações filosóficas incitam o receptor a refletir sobre o modo como deve pensar, como deve agir, como deve viver. No interior do edifício filosófico, esses três momentos são unidos e inseparáveis; na recepção, ao contrário, é *possível* sua relativa separação. (HELEER, 1983, p.33)

Segundo Heller é a partir da análise e diferenciação das formas e tipos de recepção filosófica²⁴ que se pode dimensionar tanto as possibilidades da reprodução da filosofia (ou, por analogia, do seu ensino), como o carecimento social do conhecimento, da reflexão e do debate filosófico.

É nesse ponto em que se recai, nos problemas da institucionalização da filosofia e do – conforme apresentado no tópico a seguir –, academicismo filosófico. A inserção da filosofia nos cursos universitários, pós-universitários e básicos formais é atualmente a garantia de seu espaço social, já que as figuras dos mestres, dos livres-pensadores ativos nos âmbitos públicos praticamente inexistem nas sociedades contemporâneas, organizadas espacial e ideologicamente de modo a permitir que todos os seus âmbitos possam ser administrados e ocupados segundo a lógica do capitalismo em suas feições pós-modernas (JAMESON, 2007). Na atualidade, o filósofo dificilmente separa-se do exercício profissional da filosofia. Paradoxalmente, poucos professores de filosofia, se autodenominam filósofos, mesmo entre os catedráticos. Como profissão ou como elemento institucional, a filosofia não necessita de aproximação a um quadro de valores humano-genéricos e universais, aliás, em princípio, sob o sistema-mundo do capital, elidiria com esses valores, já que a filosofia institucional “atende” apenas alguns sujeitos e o faz segundo regras pré-estabelecidas. As escolas não são espaços públicos no sentido estrito, embora o sejam no sentido lato, nem os professores, necessariamente mestres²⁵ (o que é possível), mas todos, sem exceção, são funcionários de um órgão conectado ao *establishment*. Como então, nessas condições, um profissional docente de filosofia pode ser mediador/reprodutor de um

²⁴ Ver Capítulo II.

²⁵ Trata-se aqui da acepção de mestre como detentor de conhecimento que tem a capacidade de e a virtude formadora que pode ou não deter titulações acadêmicas.

conhecimento que, segundo defende-se aqui, volta-se para a explicitação propositiva da contradição entre o ser e o dever-ser?

Anteriormente afirmou-se que o dilema da institucionalização traz consigo uma possibilidade senão plenamente positiva (caso contrário não seria um dilema), ao menos capaz ocupar brechas suficientemente largas para manter vivas os ideais racionais que a filosofia encerra e que lhe dão sentido social. Segundo Heller:

A filosofia está hoje inserida na divisão social do trabalho: a objetivação que fundamentalmente não é uma profissão tornou-se uma profissão. Se disso resultasse que os que exercem a “profissão” filosófica não são exclusivamente filósofos (ou melhor, que na maioria dos casos, não o são), não poderíamos falar de um verdadeiro problema. Esse reside, antes no fato de que, para a filosofia autêntica, tornou-se um trabalho de Sísifo emancipar-se de seu caráter de “profissão”.

Com poucas exceções, o filósofo hoje só pode ser “mestre” se é “professor”. E enquanto tal, tem que se adaptar às exigências da divisão do trabalho, encarnada na instituição e, bem como às expectativas da “corporação profissional”. A sua tarefa filosófica consiste em formar a capacidade de sentir espanto, de desenvolver autonomamente o pensamento; consiste em provocar a “elevação”, no compromisso irônico com o “não sei nada”. Por outro lado, essa tarefa contrasta com a instância “profissional” de ampliar o “saber positivo (...)”. (*Id. Ibid.*, p. 27)

A filosofia autêntica é mais que um sistema teórico ou um estudo de ideias de filósofos. Logo, a autenticidade filosófica e a institucionalidade filosófica, embora contrastantes, não necessariamente se anulam, desde que, e somente se, o professor de filosofia, que for também um filósofo autêntico, tiver plena consciência e “assumir o risco” de, ao viver e organizar seus ensinamentos, conforme a sua forma de vida, “de conflito com a ‘profissão’ [e] com a divisão social do trabalho que priva a filosofia de sua eficácia, de sua função específica, de seu caráter democrático”. (*Id. Ibid.*, p. 27)

Assim, mesmo em épocas em que regimes liberal-democráticos são hegemônicos, as dificuldades da filosofia não são pequenas. Ela é sempre e essencialmente negação do estabelecido e promotora de crises, de indagações, de rupturas de certezas naturalizadas, as quais prenunciam novas possibilidades de sínteses qualitativamente melhores, isto é, mais próximas à verdade, à justiça, ao bem, ao conhecimento ou à humanização. A percepção e autoconsciência desse fato são essenciais para o filósofo contemporâneo, seja ele professor ou não. Heller dá a entender que a consciência da dificuldade da

vivência e expressão da filosofia pode mesmo diferenciar aqueles que buscam o conhecimento verdadeiro daqueles que simplesmente lidam com saberes fetichizados. A esse processo complexo Heller nomeia de “autoconsciência da dificuldade da filosofia”, que envolve sabedoria e, sobretudo, coragem. Mas, não se trata de coragem no sentido heroico, embora ao longo da história, muitos filósofos morreram por suas ideias, e sim no sentido ético: espera-se do filósofo, a plena consciência do dever moral que decorre do fato de viver e ensinar de acordo com uma utopia racional autêntica.

A partir de Heller, pode-se depreender que a coragem ético-política, consubstanciada na vivência autêntica da filosofia seria, então, condição para que os limites institucionais não reduzam, senão parcialmente, a filosofia escolar a uma antinomia de si mesma, enquanto ensino meramente positivo, adaptativo. De fato, se o ensino formal de filosofia no Brasil se reduzisse – e essa redução já se observa em grande medida –, à reprodução técnico-pedagógica de conteúdos programáticos, afasta-se o risco de sua supressão, pelo *establishment*, do espaço institucional. Contraditoriamente, ao negar sua própria subsunção como filosofia, é o seu ensino que se torna ética e politicamente arriscado como profissão. Parafraseando Platão, ao referir-se à educação dos membros da pólis, Heller (1983), pondera reiteradamente, e concorda-se plenamente com ela, “não há tarefa fácil para a filosofia”.

1.1.2 O academicismo filosófico e o produtivismo acadêmico

Aqui entendido como interface do problema da institucionalização aliado à tradição exegética dos estudos filosóficos no Brasil, o que se denomina de academicismo filosófico diz respeito ao *modus operandi* da filosofia, por assim dizer, oficialmente enquadrada no *corpus* institucional. Em linhas gerais, caracteriza-se pelo entendimento de que a filosofia é tão somente um estudo de conteúdos filosóficos tradicionais. Ou, repetindo a expressão de Mészáros, é uma “filosofia de filósofos”, que, em si mesma, é tão variada e eclética quanto os autores que elege como objetos de estudo, caracterizando uma espécie de distância (intencional ou não) entre o pensador e o devir histórico, cuja dialeticidade, o filósofo de filósofos não quer, ou não consegue, captar e expressar. Segundo o autor:

(...) independente dos limites de adaptabilidade [às mudanças históricas] do filósofo individual, o fato é que ele não aprende nos livros as questões importantes de sua época, mas as vive. Isto é, se for um homem significativo. As influências intelectuais, portanto, devem ser tratadas com o maior cuidado. Pois o filósofo significativo segue o conselho de Molière, colhendo “*son bien où il le trouve*”, e molda tudo o que colheu – e não apenas encontrou – em um todo coerente que lhe é próprio. Aqui, é claro (...) a relação é dialética: seria tolice negar que as influências assimiladas são *influências* e exercem seu efeito na orientação posterior do filósofo como elementos constitutivos – por mais que sejam “*aufgehoben*” – de seu princípio de seleção e síntese. Nessa situação, não obstante, a própria situação histórica tem primazia sobre as influências intelectuais. O que separa o filósofo importante do eclético inteligente é a irrelevância histórica da síntese puramente acadêmica do segundo, quando comparada à máxima importância do primeiro. (MÉSZÁROS, 2013, pp. 34-5. Itálicos no original).

O ensino, nesses moldes, tanto na EB como na ES, é um ensino formal, de conteúdos filosóficos sequenciais, selecionados segundo determinados critérios, que variam desde as diretivas gerais dos programas de ensino, currículos e ementários oficiais, até as preferências e as influências intelectuais assumidas e, devido à elas, as conveniências dos profissionais da filosofia que os ministram.

No EM brasileiro, identifica-se a influência, emanada da universidade, do academicismo e da atitude burocrática no trato com a filosofia. Tais caracteres, no entanto, são menos marcados e expressam-se de forma peculiar nessa etapa de ensino. Dado à natureza do EM, à especificidade de seu público, à autonomia relativa dos sistemas educacionais e ao fato de que a obrigatoriedade da filosofia em todas as séries/anos é recente, as definições gerais acerca de um conjunto mínimo de conteúdos, temas e autores, encontram-se, ainda, em disputa. Embora seja evidente a tendência voltada à redução dos problemas filosóficos ao procedimentalismo didático, nesse âmbito da educação formal, as discussões sobre o quê e, como ensinar filosofia aos jovens e adultos, são amplas e epistemologicamente plurais, estando em franca evolução, desde o início dos anos 2000. Já, nas universidades, parece haver um entendimento tácito que a filosofia define-se precipuamente por seus conteúdos, tornando-se, assim, rol de sistemas, autores e seus respectivos percursos históricos. A forma filosófica e o conteúdo filosófico são, portanto, a partir dessa compreensão, elidíveis, e, conforme muitos autores, tal cisão não se constitui num problema para os departamentos acadêmicos de filosofia. (MARGUTTI, 2014). Note-se que a tentativa ideológica da compreensão

divorciada, na verdade objetivamente impossível, da relação conteúdo-forma, mais do que um simples problema curricular, tem implicações ético-políticas evidenciadas no processo de reprodução da filosofia pela via do ensino, posto que se traduz na tentativa de tornar invisível a diferença entre pensar um problema abstrato, na visão de determinado autor, e utilizar categorias explicativas de determinado autor, ou partir delas, para criticar um problema específico.

A filosofia não é, de maneira alguma, um conhecimento sem conteúdos. Ocorre que, tal como se pode depreender da defesa de Heller (1983) anteriormente discutida aqui, os conteúdos filosóficos, ou as “verdades” de cada filosofia, isoladas e extemporaneamente, não constituem sentido filosófico em si mesmas.

Assim, enquanto razão que se expressa mediante a palavra, em suas várias formas discursivo-sociais, e como exercício rigoroso e radical de negação, a filosofia, histórica e necessariamente, tem uma dimensão pedagógica. Tal dimensão não só relaciona-se à reprodução e à processualidade evolutiva do conhecimento filosófico e seus “produtos” mas, sobretudo, ao fato de seus conteúdos, mesmo os de cunho mais subjetivistas ou individualistas, serem inapelavelmente, ontologicamente sociais.

O academicismo impera nas cátedras de filosofia ocidentais. Essa forma, cujo conteúdo é basicamente técnico-reprodutivista, em certo sentido, e contraditoriamente, considerado o ecletismo aí presente, reitera um cânone da matriz greco-europeia da filosofia, tomada como “a verdadeira filosofia”, contribuindo, assim, para a invisibilidade cultural dos demais pensamentos originais e autóctones. Como já problematizado anteriormente, no Brasil e em vários países da América Latina ainda se discute, quase que heurísticamente, partindo-se, contraditoriamente, de categorias eurocêntricas, se há filosofia ou “filosofias autênticas” dos povos latino-americanos. Por outro lado, o academicismo reforça e contribui, também contraditoriamente, para a reificação da visão da filosofia como campo erudito, e, ao menos, em sua “forma pura” (sic!²⁶), peculiarmente inacessível a grandes grupos e, portanto, politicamente

²⁶ Trata-se aqui da divisão de inspiração escolástica, ainda presente em muitos ementários de cursos superiores no Brasil e fora dele, entre filosofia pura (dedicada às discussões retóricas, rigorosas,

inócuo. Ocorre que o academismo tanto em seu viés teórico, quanto na sua expressão pedagógica pela via do ensino, tem suas bases metodológicas tradicionais fortemente inspiradas nas escolas analítico-exegéticas, cuja ancestralidade escolástica é perceptível. Mais recentemente, a exegese de textos autorais, e mesmo de eixos temáticos sob a visão de grupos de autores afins, ganha novos contornos supostamente científicos nas várias acepções do estruturalismo de corte a-histórico, cujas bases, autores/as da tradição marxiana reputam como, expressões do positivismo contemporâneo. A cientificidade e o rigor analítico são entendidos, em qualquer domínio do conhecimento, como instrumentos para elaboração de produções originais e socialmente relevantes. Na medida em que os instrumentos se transmutam de sua função original, ou seja, a de instrumentalizar o processo de construção do conhecimento, para assumir um patamar fundante, a ponto de subsumir os problemas candentes da humanidade e, como simulacro, arvorar dar substância extemporânea a problemas tais como *ipsis litteris* e *verbis* foram analisados, propostos e criticados por determinado autor ou grupo de autores, a cientificidade e o rigor transformam-se, na relação prática, de ferramentas para objeto e *télos* da filosofia, descaracterizando-a.

O paradoxo se funda justamente na apropriação de alguns cânones da cientificidade positiva e na plena obediência ao rigorismo, como fundamento analítico e exclusivista para o estudo e a para a reprodução da filosofia. Fundamento este que se esgota em si mesmo, na medida em que se transforma, ele próprio, na razão de ser do estudo filosófico. Resulta daí que a identidade da filosofia, enquanto conhecimento radical, alimentado pelo espírito interrogante e pela busca de ideais de justiça, ética, igualdade, aprofundamento moral e cultural, entre outros, fica prejudicada em sua capacidade crítica, porque deslocada de sua relação dialética com a totalidade histórica.

O rigor e a logicidade interna dos discursos filosóficos, embora sejam fundamentais para qualquer filosofia substantiva, sozinhos, sem um conteúdo “vivo” com relevância presente e projeção futura não se justificam como filosofia, muito embora tais prerrogativas confirmem ao pretenso conteúdo

alicerçadas em autores clássico) e filosofia aplicada (entendida como espécie de ferramenta sofisticada, utilitarista e vulgar, adaptada ao entendimento menos sofisticado e/ou ao trabalho prático).

filosófico, as qualificações técnicas e burocráticas exigidas pelas academias contemporâneas. Neste ponto, recai-se em uma das mais notáveis expressões atuais dos fenômenos interligados da institucionalização e do academicismo, não somente na filosofia, mas em todos os campos e ramos de produção de conhecimento. A capitulação da pesquisa acadêmica, já historicamente consignada a traços corporativos, ao produtivismo impositivo completamente e incoerente com ideais e propósitos sociais progressistas, é notória. Paradoxalmente, inclui-se nesse leque, a pesquisa social em educação, a qual, por definição, não poderia se deixar instrumentalizar por uma estrutura modelar que está na raiz dos problemas que se constituem nos seus próprios objetos de pesquisa.

Entende-se que mais do que simplesmente reputar como atitude anti-filosófica, é preciso compreender, ao menos em linhas gerais, as determinações histórico-sociais que resultam na preponderância dos vieses produtivista, academicista e procedimentalista no amplo espectro das produções filosóficas e humanísticas nacionais.

Como fenômeno cultural derivado da regulação oficial e do controle administrativo setorial e público do conjunto dos processos e produtos acadêmico-científicos, com base em critérios basicamente quantitativos e crivos econômicos essencialmente mercantis, o produtivismo acadêmico funciona praticamente como um agente econômico no bojo das instituições de ensino e pesquisa. O capital, e sua forma organizacional, o capitalismo, vem protagonizando modelos identificáveis de universidades e de produção de conhecimento compatíveis com a expansão e concentração do primeiro e com a capacidade de controle e administração do segundo, desde a década de 1930, quando, segundo a literatura consultada, a evolução da base técnica industrial europeia e estadunidense, passa a necessitar mais da pesquisa e do ensino acadêmicos para, de um lado, formar quadros profissionais adaptáveis a trabalhos de espectros qualitativos mais especializados e, de outro, desenvolver subsídios técnico-científicos diversos para alavancar o progresso das unidades e plataformas industriais e dos processos comerciais inerentes à circulação de produtos e ampliação de lucros. Em meados dos anos de 1950, nos EUA, pode-se identificar com mais clareza os fundamentos ideológicos do produtivismo acadêmico. Nessa época, segundo a literatura consultada, seus

requerimentos objetivam-se, sua linguagem peculiar se populariza, suas intenções passam a concretizar-se em projetos exequíveis, pois os termos contratuais das agências internacionais de financiamento de pesquisas tornam explícitos seus critérios elegibilidade. Meios, fins e procedimentos são parametrizados e o valor dos intelectuais e pesquisadores passa a ser medido de acordo com os critérios determinados por estes organismos. O lema repetido amiúde no ambiente universitário: “*public or perish*”, tem origem nessa época. A frase irônica, também muito conhecida, atribuída ao físico Wolfgang Pauli: “O que me importa é você publicar mais rápido do que pode pensar”, exprime bem o marco quantitativo da produção de “conhecimentos” em série, sobrepujando a temporalidade própria da produção científica e intelectual mais autônoma. (SGUISSARDI, 2014)

No Brasil, o fenômeno do produtivismo acadêmico se engendrou algumas décadas mais tarde e torna-se objeto de análise da parte de alguns cientistas sociais no fim dos anos de 1970. Com efeito, o Brasil, só chega a atender parcela superior a um dígito da população na ES a partir da primeira metade dos anos de 1970, período que coincide com a ditadura civil-militar e com o auge do industrialismo calcado no modelo dependente de substituição de importações (o chamado “milagre econômico brasileiro”). É também na década de 1970, que o ensino privado em todos os níveis passa a expandir-se e a ganhar contornos não tradicionais, tais como as modalidades semipresencial e a distância. Os cursos condensados passam, também, a ganhar força e amplitude. Alguns deles formavam um professor para os, então chamados, colegial e segundo grau, em menos de dois anos. Com o “milagre” na economia, as imposições e restrições político-ideológicas, os acordos internacionais e demais elementos que forjaram a sustentação do regime ditatorial, segundo TRAGTENBERG (1978), a universidade brasileira, consolidou-se como instituição corporativa, perfeitamente alinhada aos interesses ideológicos do estado e das instituições geneticamente fundadas para a manutenção *do status quo* hegemônico. Em texto de 1978, o autor denunciava como “delinquente” a universidade que se autoavalia e mede o valor de seus profissionais segundo critérios exclusivamente quantitativos e egoístas. O sucesso da universidade, se medido com os “metros” da publicação de artigos quaisquer; da realização de pesquisas encomendadas

pelos detentores do poder político e econômico; do número de formandos anuais, muitos com pouquíssimo conhecimento e quase nenhum senso de responsabilidade social, entre outros produtos mensuráveis, corresponde, para o autor, ao fracasso do projeto liberal-humanista da educação como direito humano. O modelo universitário brasileiro, no final dos anos de 1970, abdicara completamente da “visão contextualizada” e intelectualmente responsável ou, noutros termos, ontogenericamente fundada, do mundo e dos problemas humanos, elidindo, ao gosto da divisão social do trabalho e dos interesses individuais de seus membros, a dimensão do pensar e do fazer. Nas palavras do autor.

Estritamente, o mundo da realidade concreta é sempre muito generoso com o acadêmico, pois o título acadêmico torna-se o passaporte que permite o ingresso nos escalões superiores da sociedade: a grande empresa, o grupo militar e a burocracia estatal. O problema da responsabilidade social é escamoteado, a ideologia do acadêmico é não ter nenhuma ideologia, faz fé de apolítico, isto é, serve à política do poder. Diferentemente, constitui um legado da filosofia racionalista do século XVIII, uma característica do "verdadeiro" conhecimento, o exercício da cidadania do soberano direito de crítica questionando a autoridade, os privilégios e a tradição. O "serviço público" prestado por estes filósofos não consistia na aceitação indiscriminada de qualquer projeto (...). Bergson sublinhava no início do século a necessidade do homem agir como homem de pensamento e pensar como homem de ação. A separação entre "fazer" e "pensar" se constitui numa das doenças que caracterizam a delinquência acadêmica - a análise e discussão dos problemas relevantes do país constitui um ato político, constitui uma forma de ação, inerente à responsabilidade social do intelectual. A valorização do que seja um homem culto está estritamente vinculada ao seu valor na defesa de valores essenciais de cidadania, ao seu exemplo revelado não pelo seu discurso, mas por sua existência, por sua ação. (TRAGTENBERG, 1978).

No final dos anos de 1970 e anos 1980, a crítica ácida de Tragtenberg e de outros autores de inspiração progressista²⁷ já denunciava que os modelos de educação superior e pós-superior estavam caminhando para o produtivismo científico e o academicismo humanístico. Porém, é a partir de meados dos

²⁷ Vale relembrar a obra emblemática de José Arthur Gianotti, datada de 1986, denominada *A universidade em ritmo de barbárie*, mesmo que o texto controvertidamente, não chegue a assumir a crítica contundente aos problemas que aponta na universidade, pois avalia-os numa perspectiva dúbia de defesa da cientificidade positiva e politicamente obediente, ao mesmo tempo, em que destaca seus efeitos negativos. Outro filósofo que frequentemente pautava o tema das sucessivas reformas universitárias é Gerard Lebrun. Em discursos e conferências, como o intitulado *Da rentabilidade*, publicado originalmente em 1986, no jornal Folha de São Paulo, aponta as contradições ideológicas e políticas entre a necessidade de controle social da universidade e os limites de diretivas de controle estatal e empresarial sobre a universidade, baseados em critérios variados de rendimento nos moldes mercantis.

anos de 1990, que a educação brasileira passa, oficialmente, a expressar e a orientar-se pelos parâmetros de qualidade e competitividade nacionais e internacionais.

Nesse processo, destaca-se o papel da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), instituição que desde 1954 atuou na retaguarda das reformas, contrarreformas e dos grandes projetos e pesquisa tecnológicos desenvolvidos no âmbito das parcerias entre universidades e do Mec ²⁸. Em 1995, a Capes foi refundada e institucionalmente fortalecida. Passou a ser uma fundação pública, organizada explicitamente segundo padrões empresariais, responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. A “nova” Capes, segundo dados oficiais do próprio Mec, tem sua estrutura financiada mediante termos de convênio de cooperação técnico-financeira entre o governo brasileiro e instituições de fomento multilaterais (PORTAL FUNDAÇÃO CAPES, S/D; SOUZA, 2008). A remodelação processual da pós-graduação rumo à institucionalização nacionalmente padronizada, segundo diretrizes competitivas e francamente alinhadas aos ditames mercantis, é expressa nas várias configurações anuais do PQI (Programa de Qualificação Institucional), o qual, em sua primeira edição, em 2002, visava suprir problemas identificados pela Capes, entre eles, segundo o próprio órgão, o *déficit* na relação entre os investimentos em pessoal docente e a produtividade destes, incluindo-se, nesse cômputo, principalmente o dispêndio de tempo de formação desses profissionais (SOUZA, 2008). Na prática, a partir de 2005, e, legalmente, a partir de 2007²⁹ (Lei 11.502 de 11 de julho de 2007) as competências da Capes se expandem ainda mais. A

²⁸ No Governo Fernando Collor de Mello, a Capes foi extinta pela Medida Provisória nº 150, de 15 março de 1990, gerando intensa reação de pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades e do próprio Ministério da Educação. Um mês depois, é recriada pela Lei nº 8.028.

²⁹ Desde 2005, a Capes atuou institucionalmente no movimento, liderado por empresários, denominado Todos pela Educação. As produções do grupo darão origem ao Compromisso Todos pela Educação, uma espécie de plano setorial de metas, cuja adesão, ao longo dos anos de 2008 e 2009, foi realizada pela totalidade dos estados e municípios brasileiros. Voltado principalmente para a Educação Básica, o Compromisso foi instituído pelo Decreto federal n. 6.094/2007. No mesmo ano, 2007, são lançados pelo Governo Federal, *pari passu*, o Plano de Aceleração do Crescimento (Pac) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Apelidado, na época, de Pac da Educação, este último constitui-se inegavelmente na concretização programática das teses defendidas pelo Movimento Todos pela Educação. Cf. ARIAS, 2014.

instituição passa a ter entre suas atribuições, a elaboração e parte da execução da política de formação de docentes de todos os níveis e modalidades de educação. Não por acaso, a concepção sistêmica adotada pela Capes que, entre outras diretrizes, traz a ideia da avaliação e do controle não somente como processos, mas como produtos, vem ao encontro das “recomendações” das agências multilaterais, como o Bid (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e *World Bank Group* para a América do Sul e África Subsaariana. Entende-se que é possível identificar a origem do sistema, comparado a um taylorismo organizacional de ponta, que se concretiza hoje em todo o sistema educacional brasileiro, mas especialmente na pós-graduação, aos parâmetros gerais da neoliberalização econômica contemporânea.

Nesse sentido, a educação e a pesquisa brasileira, agora na condição análoga de verdadeiras *commodities* concorrenciais internacionais com valores de troca consideravelmente majorados, têm desde a ascensão neoliberal, uma função explícita na reação do capitalismo atual aos eventuais entraves ao seu fluxo e ao balanço de seus lucros. Não por acaso, a ampliação paulatina do mercado educacional mundial ocorre no momento da revisão dos modelos *welfare state*, cujo substrato keinesiano, é bom lembrar, em princípio, foi aplicado como uma perspectiva macroeconômica e financeira viável para a reorganização geopolítica das bases produtivas e o consequente revigoramento dos processos de acumulação, circulação e expansão do capital nos anos imediatamente posteriores à Segunda Guerra.

A chamada “onda neoliberal” ou “pós-neoliberal”, forjada no final do século 20, aprofunda o processo de internacionalização globalizante do capital, agora sob os moldes da financeirização e virtualização, viabilizado pelas ferramentas tecnológicas digitais e informacionais. Nesse estágio, os indicadores econômicos P&D (Pesquisa e Desenvolvimento) e P&I (Pesquisa e Inovação), começam a integrar as variáveis dos índices de aferição da competitividade e do grau de risco de investimento das corporações alocadas nos estados nacionais e, pela lógica mercantil, os montantes de fundos públicos investidos nas universidades e centros de pesquisa são, também eles,

parte do metabolismo do capital mundializado e, como tal, devem estar inseridos em suas parametrizações gerais³⁰.

Atualmente, os principais órgãos responsáveis pelo planejamento, execução e financiamento da educação nacional estruturam-se num tripé, cujas competências fundamentais são complementares, embora também acumulem uma série de competências secundárias que são concorrentes entre si, pois ambas as agências captam e recebem recursos, em sua maioria públicos, e têm responsabilizações no processo realocação desses montantes. A Capes funciona como agência reguladora, de controle de qualidade (mediante avaliações), além de subsidiar a formulação de políticas de ensino e pesquisa e suas respectivas execuções. O CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI), funciona como agência de fomento, de intercâmbio e veiculação de pesquisas e de currículos de pesquisadores, de alocação de recursos, segundo os critérios de controle e qualidade estabelecidos pela Capes e centros avançados de pesquisa nacionais e estrangeiros. Finalmente, o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), autarquia ligada ao Mec, funciona como agência executivo-financeira dos programas educacionais. Tem a função de redistribuir, aos estados, municípios e unidades escolares, os recursos sociais alocados pelo fundo fiscal Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e pelas demais transferências voluntárias e contribuições. Juntos, os órgãos são muito maiores, em estrutura e pessoal, que os próprios ministérios aos quais estão ligados: o Mec e o MCTI. Com efeito, no que tange à educação, devido, em parte, às características históricas do estado patrimonial e cartorial brasileiro e, em parte, a aspectos conjunturais diversos relacionados às contradições do sistema de representação social do estado democrático contemporâneo sob o capitalismo, as agências executoras e reguladoras ligadas ao estado têm, em muitos casos, mais poder decisório,

³⁰ Recorde-se que a paulatina transformação do estatuto educação da condição pública, enquanto direito social amplo e irrestrito, para a condição privada ou público-privada, enquanto serviço seletivo, regulado e com resultados auferidos segundo os cânones de qualidade mercantis, está entre as “Recomendações” do, assim chamado, Consenso de Washington de 1990, cujas premissas básicas, elaboradas pelas agências financeiras internacionais sob influência estadunidense, entre elas, o FMI (Fundo Monetário Internacional), foram acatadas pelos países latino-americanos com pouca resistência.

que o próprio executivo, que em tese, deveria ser o âmbito maior de discricionariedade.

Assim como o produtivismo acadêmico relaciona-se diretamente com a lógica geral do sistema do capital, há uma ligação intrínseca entre o produtivismo e o academicismo na produção humanística nacional. Considerada, por motivos óbvios, menos importante para a positivação da acumulação do capital e, portanto, menos prioritária do que as áreas técnico-científicas aplicadas ao desenvolvimento de produtos e serviços explicitamente mercantis, as ditas humanidades, submetem-se às mesmas regras e valores da produtividade sistêmica. O reforço ao academicismo reprodutivista, organizado e elitizado vem, na contemporaneidade, como uma espécie de solução capaz de viabilizar as exigências quantitativas que, em última instância, emanam da ordem econômica hegemônica. A formação rápida de mestres e doutores; a produção alucinante e seletiva de conteúdos, privilegiando os periódicos cujas avaliações institucionais, por serem mais bem ranqueadas, agregam mais pontos à carreira dos profissionais e, ao mesmo tempo, contribuem para a melhor avaliação das suas respectivas instituições, configurando um círculo sistêmico que se retroalimenta; a participação, e o necessário envolvimento burocrático, em vários em grupos de pesquisa com prazos, metas e resultados pretendidos bem delineados; a participação em congressos, seminários, grupos de trabalho, cujos temas e objetos não necessariamente têm ligação direta com suas demais “frentes de pesquisa”, etc., são alguns dos fenômenos que povoam cotidianamente a vida dos docentes e gestores das universidades brasileiras na atualidade. Competitivo, sistêmico, instrumental, fragmentado, esse *lócus* se compõe de elementos organizacionais e finalidades frontalmente contraditórias à elaboração e difusão do conhecimento filosófico, entendido como exercício rigoroso de negatividade. Utilizando uma analogia com um raciocínio da filósofa progressista Marilena Chauí (2012) sobre a significação histórica dos sentidos dos termos latinos *campus* e *pastus*, então aplicados à crítica do que ela nomina de universidade organizacional³¹, pode-se relacionar o academicismo filosófico, nos termos em

³¹ Para Chauí, na acepção liberal humanista, há uma diferença histórica, de sentido e de finalidade entre a universidade como instituição social e a universidade como organização, nos moldes empresariais. Concorde-se parcialmente com a autora, pois o sentido institucional possibilita, em tese, maior espaço

que anteriormente definiu-se aqui, ou seja, como fenômeno correlato ao *modus operandi* da filosofia oficialmente enquadrada no *corpus* institucional. Se o “*campus*”, isto é, o sentido da universalidade se esfacela na atual universidade, o mesmo produtivismo particularista que a impele a abandonar a dimensão da produção totalizante, instituinte, democrática, colada aos problemas presentes, a viabiliza como “*pastus*”, isto é, como *loci* mais isolados, fragmentados, onde se consomem e se metabolizam (ou, num termo menos elegante, se ruminam) saberes já organizados, avaliados, discutidos e, de alguma forma, classificados como úteis para o fim particular a que se propõem, mesmo que esse fim seja algo extremamente limitado em termos de extensão filosófica, alcance epistemológico ou interesse social.

O academicismo e o produtivismo filosófico expressam-se de vários modos, dado que, geneticamente, são interfaces de um mesmo sistema social complexo, ontologicamente fundado sob as determinações do capitalismo e das instituições que lhe dão suporte. Entre os fenômenos correlatos a estas interfaces que incidem na determinação simbólico-ideológica e no agenciamento do *modus operandi* da filosofia institucionalizada, e, por extensão na filosofia sobre o ensino da filosofia, optou-se por estudar e descrever o que se considera um entrave teórico-prático de natureza estruturante para o desenvolvimento da educação filosófica a partir de matrizes emancipadoras: trata-se do fenômeno do procedimentalismo filosófico.

1.2 O procedimentalismo filosófico na esteira das determinações da sociabilidade contemporânea

Afirmou-se anteriormente que a educação filosófica requer uma identidade substancialmente diferente. Em sendo ela um campo correlato à filosofia, passou-se a refletir a partir de expressões históricas, alguns pontos fundamentais da contradição que o “conhecimento” filosófico enfrenta. Entre eles, analisaram-se alguns aspectos teórico-práticos do produtivismo e do

de contradição e autocritica da parte dos sujeitos que integram as instituições do que é factível na lógica das organizações de tipo empresarial. Contudo, objeta-se que a que as instituições sociais do estado contemporâneo são sujeitos e agentes do metabolismo do capital, muito embora nem todas elas sejam, em termos puramente macroeconômicos e monetários, geradoras de capital ou extratoras diretas de mais-valia. Assim, em se tratando do capitalismo como sistema-mundo é sobremaneira difícil traçar diferenças teleológicas e axiológicas precisas entre os conceitos de organização social e instituição social.

academicismo filosóficos, tomados em relação de reciprocidade entre si, consideradas as implicações e refrações da objetivação da filosofia, enquanto “razão” institucionalizada. Afirmou-se, também que, embora interligadas, as expressões da subsunção da filosofia *vis-à-vis* aos cânones institucionais e valorativos capitalistas, assumem peculiaridades próprias nos âmbitos da ES e da EB.

Uma destas expressões peculiares, mais afeita às produções sobre o que se chama indiscriminadamente de filosofar, e comum nas produções ligadas ao ensino de filosofia na EB é o procedimentalismo didático. Este, contraditoriamente, embora não ultrapasse a condição de procedimento, apresenta-se como argumento filosófico profundo, nem sempre inteligível e, conforme é corriqueiro afirmar-se, adequado ao ato do filosofar dentro das possibilidades e, principalmente, dos limites dos estudantes da escola básica. O procedimentalismo empiricista, como se verá, a seguir, não raro combina-se às visões ecléticas, idealistas e até escapistas do sentido do ato educativo filosófico.

A filosofia nos últimos vinte anos vem paulatinamente ocupando um maior espaço curricular na EB, particularmente no EM. Nessa etapa, desde o ano de 2008, é disciplina obrigatória nos currículos, atingindo todas as suas formas de oferta e todas as séries/anos. As produções sobre o ensino de filosofia na escola básica até então eram mais localizadas nos grupos que, a exemplo do NeseF UFPR, lutavam para explicitar sua importância e seu potencial formador. Importante mencionar que nessa época, que corresponde ao final dos anos 1980 até meados dos anos 2000, professores de filosofia da escola básica, uniam suas forças e argumentos com os docentes de sociologia, considerando os pontos comuns dessas duas disciplinas, tanto no que tange à suas teleologias, enquanto críticas do presente, quanto no que respeita às suas potenciais contribuições formativas. A maioria desses grupos era, na época, pela experiência da autora que participou (e participa) desses coletivos, consubstanciada pela literatura sobre o ensino de filosofia no Brasil, ligados aos departamentos de educação das universidades³². Com efeito, o ensino de

³² Esse dado não é fortuito, posto que, os departamentos de filosofia, pelas próprias características que historicamente os forjam, tendem a considerar a dimensão do ensino como hierarquicamente inferior à

filosofia era abertamente considerado uma função menor pelo *establishment* acadêmico quando professores de filosofia e sociologia travavam na esfera pública diversos embates objetivando, ao mesmo tempo: **(1)** superar a condição de transversalidade legal e prática da filosofia ou, mais especificamente, do constructo vago do que se entendia por conhecimento filosófico; **(2)** demonstrar que a filosofia é uma disciplina autônoma, relevante socialmente e, portanto, relevante para os programas de ensino de uma educação que se arvorava estar em processo qualitativo de construção, tomando como norte a relação entre educação formal institucionalizada e os direitos de cidadania; **(3)** alertar para o fato de que a filosofia tem uma inscrição epistemológica, conteúdos e linguagem próprias e, portanto, só poderia ser ministrada, enquanto matéria escolar, por profissionais formados para tal. Especialmente após 2008, quando a obrigatoriedade legal é decretada, após intensos embates, concertações, avanços e recuos, nas esferas locais e federais, nos quais o Nese UFPR foi um dos protagonistas, as produções sobre o ensino de filosofia, poucos anos antes localizadas e pontuais, passam a proliferar-se. Assim também, por força de leis federais e estaduais, as formações de docentes de filosofia, realizadas ao longo de suas carreiras docentes (a chamada formação em serviço ou formação continuada) tornam-se parte da agenda de órgãos públicos e privados mantenedores da EB.

Outros leques de “oportunidades” se abrem, além dos citados, e são dignos de nota: **(1)** a crescente presença da filosofia nos vestibulares e em concursos públicos para diversas carreiras; **(2)** a regionalização da oferta de cursos de licenciatura em filosofia e, para atender a demanda crescente, assume modalidades flexíveis, como o ensino dirigido a distância; o número de questões específicas de filosofia no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) passa de uma, na edição de 2009, para quatro, na edição de 2014; **(3)** a filosofia passa a integrar, em 2012, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujos livros são adquiridos pelo fundo público e distribuídos para a totalidade dos estudantes do EM do país, mediante escolha dos docentes entre um rol de títulos avaliados por especialistas *ad hoc* contratados pelo Mec, demandando concorrência entre autores e suas equipes e entre grande

grupos editoriais; **(4)** os programas governamentais federais, desenvolvidos nas universidades, baseados em concessões de bolsas para mentores, coordenadores e executores, passam a ter maior participação de estudantes de filosofia. Não por acaso, ante tal espaço a preencher, o *status* menor dos docentes de filosofia da EB junto às cátedras vai se reconfigurando, *pari passu* à geração de oportunidades para que os “mestres” universitários integrem o mercado amplo do ensino de filosofia.

Um levantamento geral de trabalhos e publicações sobre o ensino da filosofia junto quatro grupos de revenda e distribuição livreira nacionais, realizado por esta autora no ano de 2011 a propósito de uma investigação de cunho estético, levada a cabo no âmbito da Rede Estadual de Educação do Paraná (REE PR) (ARIAS, 2012), revelou a prevalência (e o alto padrão de comercialização) de obras que: **(1)** instrumentalmente, embora recheadas de citações e argumentos de autoridade, ensinam aos docentes como ensinar filosofia ou como provocar nos estudantes a atitude do filosofar; **(2)** são marcadas pelas metodologias, pelos relatos de experiência exitosas e por apresentarem inúmeros modelos e sugestões de textos, imagens, vídeos, entrevistas, enfim, recursos destinados à eficiência das aulas de filosofia; **(3)** procuram, não raro de forma explicitamente enviesada, ao ver desta autora, aproximar a filosofia (nesse caso, um certo entendimento do que seja filosofia) do cotidiano dos estudantes, utilizando-se para isso, motes não filosóficos, como séries de TV, animações, textos de opinião retirados de revistas impressas e digitais, etc.

Note-se que um ponto que positivamente parece ter sido revisto, pois já não é necessário à manutenção da ordem sistêmica atual, diz respeito ao apelo moral e à defesa da necessidade do rigor investigativo que a matéria escolar filosofia carregava consigo. Com efeito, se comparadas estas produções com o tom das produções anteriores, isto é, nos períodos em que a disciplina era optativa e sua incidência curricular era mínima, vê-se que áreas como estética, filosofia da ciência e relação entre mito/mística e filosofia, ganham espaço, ao passo que autores e temas da filosofia moral, das lógicas formal, dialética e polivalente, da retórica, da antropologia filosófica e da metafísica praticamente desaparecem ou tomam um sentido mais subjetivo e deletério.

Em suma: a obrigatoriedade da filosofia no EM gerou consideráveis demandas concretas de expansão mercantil para indivíduos e empresas, as quais são rapidamente sociometabolizadas pelo sistema do capital, cuja lógica de exploração do trabalho, é bom lembrar, é inelutavelmente hierarquizada. Assim, os fundamentos da prevalência do produtivismo praticista (do ponto de vista do ensino) combinado à prevalência de matrizes filosóficas que expressam os valores burgueses, cujo núcleo duro pode ser considerado hegemônico desde o fim do século 18, vai além dele próprio, uma vez que tal forma de atualização filosófica relaciona-se, dialética e ontologicamente, às objetivações, ideações e ideologias da sociabilidade contemporânea.

A imensa gama de produções sobre o ensino da filosofia, mais especificamente, e sobre a filosofia, na esteira geral da cultura e do cotidiano contemporâneo, não expressa apenas a relativa valorização da filosofia como mercadoria mas, sobretudo, que os conteúdos simbólicos aí reunidos têm uma estreita ligação com o padrão de racionalidade contemporâneo. Marx e depois dele, Gramsci, Lukács e Mészáros, demonstraram, cada um a seu modo e circunstâncias de vida e de produção teórica, que as ideias e as objetivações dominantes de uma época expressam o padrão de organização econômico-societária-política nela prevalente. Assim, do ponto de vista da totalidade histórica, há uma ligação profunda e objetiva entre o mundo contemporâneo e a razão contemporânea. Nesse processo, é bom notar, que tanto as intenções peculiares dos sujeitos como os resultados e implicações das objetivações relacionadas a elas não são necessariamente condizentes entre si. Tal descompasso, longe de ser um dado relativo a uma pretensa disfunção ideológico-sistêmica do metabolismo societário no plano simbólico, como interpretariam os sociólogos positivistas e os marxistas estruturalistas, deve-se em primeiro lugar a que as conexões entre indivíduo e humanidade não são “predominantemente determinadas[s] por suas intenções, mas por suas objetivações” (LESSA, 2014, p.13). Em segundo lugar, admitindo-se que o homem é sujeito e agente da história e ao transformar o real (por suas objetivações) é, no mesmo processo onto-dialético, por ele transformado, há um *gap* subjetivo-objetivo imanente, entre decisões, ações e seus respectivos sentidos e efeitos sociais concretos. Noutros termos, os padrões e os papéis das decisões conscientes e das objetivações a elas

consentâneas são sempre, em algum grau, condicionados. Nas palavras de LESSA (*id. ibid*, p.12)

(...) o decisivo papel da decisão consciente é, sempre condicionado. O mundo sobre o qual o indivíduo vai agir lhe impõe um campo de possibilidades e necessidades herdado do passado. Tais necessidades e possibilidades estarão presentes na tomada de decisão e, também, se manifestarão no momento em que tal decisão for levada à prática (for objetivada). [Por sua vez] a porção do mundo a ser transformada oferece resistências, impulsiona num sentido ou noutro a objetivação.

São inúmeros os padrões identificáveis de condicionamentos teórico-práticos na contemporaneidade. Limitar-se-á aqui a analisar, em linhas gerais, aqueles que julga-se mais fundantes na relação entre as produções recentes sobre o ensino de filosofia e os caracteres inerentes à razão e ao perfil da sociabilidade contemporânea. Ao longo da mencionada análise geral, apresentar-se-á alguns breves panoramas históricos e importantes para a compreensão das determinações que condicionaram e condicionam a produção filosófica e, também, exemplos textuais recentes da relação destacada, estes últimos, selecionados entre a bibliografia sobre o ensino de filosofia estudadas ao longo do trabalho de elaboração desta tese.

A racionalidade contemporânea funda-se no espírito da modernidade (MÉSZÁROS, 2002; TONET, 2013; LUKÁCS, 2012). A partir da revolução copernicana inaugurada por Kant, cujo processo não cabe enunciar aqui, a racionalidade moderna elaborou e explicitou os fundamentos para o conhecimento capazes de superar os problemas limítrofes do racionalismo cartesiano e do empirismo clássico. Nessa caminhada, o primado do sujeito e, por extensão, da individualidade, sobre a, então predominante, prevalência do objeto e, por extensão, das objetivações coletivas e/ou racionais gerais, vai, aos poucos, se consolidando em todas as dimensões do agir e do conhecer humanos. No plano do ser social, a burguesia, originalmente um grupo sem prestígio social e influência política, submetida a uma ordem societária em que o peso dos valores religiosos e da economia ancorada na propriedade da terra e no poder discricionário da nobreza e das aristocracias feudais eram determinantes, consegue, a partir mais propriamente do século 18, consolidar seus propósitos e torna-se a classe economicamente dominante. Tal dominância não é, no entanto, circunscrita ao âmbito do conjunto das propriedades materiais, posto que a expressão simbólica ou ideológica do

poder da burguesia, então emergente, é fundamental para validá-la social e politicamente e, nesse sentido, retroalimentar seus valores, que passam a ser tomados como valores universais. (TONET, 2013) Nesse processo de substituição dos valores medievais e naturalização dos valores burgueses, pode-se afirmar que a revolução burguesa, emblematicamente pelos acontecimentos de 1789, na França, significa muito mais do que a evolução de um estrato da sociedade em detrimento da derrocada das aristocracias e nobrezas medievais, mas, antes, a fundação, propriamente dita, das matrizes modernas do sistema do capital. Note-se que, mesmo pesando-se a positividade dos valores humanistas-liberais, que, pela mão da burguesia então ainda emergente, propalar-se-ão ao longo dos séculos 18 e 19 com a denominação de direitos humanos pretensamente, universais, o sistema do capital alimenta-se necessariamente da exploração do trabalho e tem no individualismo e, sobretudo, na forma-mercadoria seus fundamentos. O sistema do capital, mais que uma protoforma geral e abstrata de organização da economia, é um padrão de organização social e desde suas matrizes, a partir da ascensão burguesa, vem historicamente passando por crises e ajustes, fenômenos, aliás, que lhe são inerentes. Seu núcleo duro, no entanto, por ser a substância que o define, não é passível de transformação. (MÉSZÁROS, 2002) Dessa maneira, o principal mote do sistema do capital, ou seja, a ampliação de sua própria reprodução e com ela, a “mercadorização” da totalidade das relações materiais e simbólicas, alcança níveis cada vez mais intensos e sofisticados de negação do gênero humano.

A relação que se estabelece entre a centralidade da subjetividade e da individualização no que concerne à produção e à reprodução de conhecimento e das ideologias e a economia política já foi muito bem estabelecida por Marx ao descrever em *O Capital* (Livro I, Capítulo 1), o processo de fetichização da mercadoria. Ocorre que

a centralidade da subjetividade [historicamente] sempre significou de alguma forma, uma dissociação entre a consciência e a realidade efetiva. Esta dissociação significa que a consciência vai perdendo, cada vez mais, a capacidade de apreender a realidade na sua lógica própria. (TONET, 2013, p. 58)

Segundo TONET e MÉSZÁROS (2013; 2012, respectivamente), a desvinculação entre consciência e realidade, iniciada propriamente quando a

revolução burguesa completa plenamente seu ciclo, o que coincide com a evolução do capitalismo industrial e a sofisticação e ampliação dos padrões de comércio intra e transnacionais, tem outras e fundamentais expressões objetivas, todas relacionadas à ideia de que, sob o capitalismo, a humanidade alcançou seu padrão definitivo de organização societária. Logo, não há mais espaço ou necessidade de revoluções, mas, e apenas, espaço para a instauração de direitos que, mantendo-se a lógica geral da produção-circulação mercantil, uma vez conquistados, melhorariam as condições de vida e de trabalho sob o capitalismo.

Entre as ideias que predominam na consciência coletiva e agem como um poderoso instrumento de conservação e reatividade da ordem burguesa, destacam-se: **(1)** a hipervalorização da singularidade, justificada pela ideia tipicamente liberal-burguesa da valorização das liberdades e das potencialidades individuais. O acento à produtividade pessoal, à meritocracia e ao caráter prático e útil das ações humanas relaciona-se diretamente à esta concepção; **(2)** a prevalência gnosiológica, sobre o viés ontológico, do padrão teórico-científico de investigação, produção e difusão do conhecimento, justificada pela ideia empiricista que, na impossibilidade de captar as essências fundantes dos complexos de fenômenos objetivos, resta à teoria social um papel de descrição de fenômenos localizados ou de teorização de si mesma e não de descoberta ou de demonstração das substâncias imanentes; **(3)** a derrocada das tomadas dialéticas do real, justificada pela pretensa certeza que seus elementos, entre eles a totalidade e a substância, além de oporem-se às certezas correntes quanto à perfeita funcionalidade sistêmica da ordem burguesa (como o primado da singularidade e a justaposição de ideias difusas) são de difícil demonstração científica.

Como afirmam Ivo TONET e José Paulo NETTO (2013; 2011, respectivamente) as análises científicas das contradições objetivas da realidade social, inauguradas por Marx e Engels, têm pouco espaço no mundo contemporâneo, pois presumem, em primeiro lugar, que há contradições inerentes à sociabilidade capitalista, o que é negado ou encoberto pela forma de ser dela própria e, em segundo lugar, que há uma totalidade maior que a justaposição de suas partes. Esta, a totalidade, por mais que seja uma categoria, de fato, captável subjetivamente, é o que dá concreticidade (KOSIK,

2010) ou o sentido prático às tentativas de transformação social mais abrangentes, pois não haveria nexo em transformar o mundo sem uma substância que lhe conferisse unidade, ou seja, se esse mundo fosse tão somente um conjunto fortuito de partes desconectadas entre si. (TONET, 2013; KOSIK, 2010)

No que tange especificamente às produções sobre o ensino de filosofia, parece que, ao menos grande parte delas, sintetiza aspectos emblemáticos dos sentidos da racionalidade e do padrão esperado pelo capital para a consecução da vida societária. O que se denomina aqui de produtivismo praticista é expressão dessa síntese.

O produtivismo praticista no ensino de filosofia constitui-se numa aceção metodológica e em procedimentos didáticos que explicitam a sociabilidade burguesa consubstanciados em filosofias alinhadas ao primado da subjetividade. Ambas as tendências, por assim dizer, afastam-se intencionalmente do método, assim entendido como parâmetro orgânico da mediação dialética entre objetividade e consciência e, nesse sentido, relacionado intrinsecamente a uma concepção de mundo e a um projeto de futuro. Na visão praticista-subjetivista o real é tomado como um conjunto móvel de epifenômenos e, em muito por isso, a história e, por extensão, a história da filosofia, torna-se não mais que um conjunto frouxo de acontecimentos singulares, estes sim, reputados isoladamente como plenos de sentido.

Nessa lógica geneticamente positivista, a filosofia é entendida como exercício solitário de criação de conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992) cujos problemas incidentais são referentes a percepções singulares. Estão eles, os problemas, portanto, muito mais afeitos aos domínios do desejo e da vontade do que à imanência. E tal é a intransigência desse fundamento particularista e voluntarista que o conceito clássico de alienação, como ausência de consciência acerca das determinações e demais elementos gerais e históricos que forjam as relações e situações cotidianas é entendida como via preferencial e deliberada de libertação individual. Nesse sentido, a filosofia pode ser entendida como um ato artístico desinteressado, conectado apenas consigo próprio.

A realidade histórica transforma-se, assim, num leque imponderável de acontecimentos sucedâneos, onde não cabem determinações gerais. Para

afirmar tal proposição, é essencial combater todas as referências filosóficas totalizantes, sobretudo as marxianas. Os dois argumentos mais utilizados pelos praticistas metodológicos a guisa de crítica às ideias totalizantes são: **(1)** a impossibilidade de existir, como afirmam os materialistas, qualquer verdade estável e quaisquer encadeamentos causais (dialéticos ou não) necessários, já que se entende as objetivações como epifenômenos fortuitos e não se pode captar o conjunto fugidio das historicidades movidas pelas vicissitudes cotidianas e pelos desejos/objetivações singulares; **(2)** a necessidade de ruptura com as concepções que imputam amarras às liberdades individuais, pois se entende que a concepção ontológica de gênero humano é uma abstração que tolhe o sujeito individual e que intenta desencorajá-lo de objetivar (em-si) sua potência singular de liberdade.

Veja-se o que diz ASPIS (2012, p. 120) em sua tese de doutoramento orientada por Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, um dos expoentes nacionais nas produções sobre o ensino de filosofia, organizador e autor de diversas coleções didáticas e paradidáticas, várias coletâneas de artigos acadêmicos e percursor de inúmeros trabalhos na linha do que aqui se denomina de praticismo metodológico aplicado à reprodução da filosofia pela via do ensino formal institucionalizado.

Pensar a política como acontecimento e pensar educação e ensino de filosofia como acontecimento é, de uma certa forma, uma crítica ao marxismo na medida em que essa opção conceitual revela a tendência do marxismo de reduzir as possibilidades de expressão à ideologia e as de agenciamento corporal à força de trabalho como produção. Tanto o capitalismo como o marxismo praticado no século XX partem do sujeito e do trabalho e voltam a eles fechando todas as possibilidades em uma só, um único mundo possível. O mundo do trabalho, da produção, o homem reduzido a homo labor, tudo é trabalho na vida, ou a vida reduzida ao trabalho, à produção, tanto como meio de afirmar como o faz o capitalismo, como para negar e propor outro mundo como o faz o marxismo. Ao passo que a filosofia do acontecimento multiplica os mundos possíveis, na medida em que a efetuação desses mundos se dá pelo devir, por uma realidade virtual, multiplicidade de conexões – rizoma, por transformações imprevisíveis, fonte de toda criação, do novo, da vida, os possíveis são multiplicidade e tem de ser criados.

Assim, todas as críticas aos elementos fundantes da sociabilidade burguesa, como o trabalho explorado, a meritocracia, o individualismo, são vistos pelos praticistas metodológicos como discursos que reduzem as potências criativas dos sujeitos negando-lhes a possibilidade de liberdade. Em

termos muito simples e diretos, o que vale para o praticista metodológico é o discurso, sempre mutante, sobre o real a partir do desejo do ente que o enuncia (ou o cria, conforme se entenda).

O problema filosófico, portanto, não está na realidade, mas sim se origina na mente do filósofo que o conceitua como problema em um ato revelador e singular. Esta é a interpretação corrente das ideias de GILLES DELEUZE e FELIX GUATTARI (1992) aplicadas ao ensino de filosofia. Veja-se trecho da dissertação de mestrado de SOARES (2012), orientada por Wanderley Cardoso de Oliveira, que teve Silvio Donizetti de Oliveira Gallo como membro da Banca Examinadora. O autor da dissertação dedica vários parágrafos à enunciação de uma entrevista, muito popular, do filósofo Gilles Deleuze concedida à Claire Parnet. Nas palavras do autor:

No momento em que o filósofo formula seus problemas, ocorrem as possibilidades de elaboração de um conceito. Assim sendo, na sala de aula, o professor de Filosofia estaria diante da necessidade de apresentar aos seus alunos os conceitos e problemas filosóficos de cada filósofo. Ainda na entrevista dada a Claire Parnet, G. Deleuze afirma que: “a filosofia é isso: problema e conceito”, e prossegue acrescentando: “Mas, na filosofia, há os dois: a criação de um conceito e esta criação se faz em função de um problema.” Ou seja, para G. Deleuze, o professor não pode perder de vista que a Filosofia é uma atividade do conhecimento humano caracterizada pela formulação de problemas para deles elaborar conceitos, a partir do reconhecimento da relação entre conceito e problema o professor de Filosofia poderia nas suas aulas apresentar aos seus alunos os conceitos elaborados por cada filósofo enfatizando os problemas interligados com tais conceitos. (SOARES, 2012, p 36. Subscrito nosso)

A formulação supracitada expressa um entendimento sobre a “filosofia ensinável”. O conteúdo do ensino traduz-se numa troca discursiva assimétrica e incomunicável plenamente, porque é singular, isto é, inteligível de uma dada forma para cada sujeito partícipe dela e, em consequência, incomensurável e inavaliável, em seus resultados ou impactos para além das subjetividades individuais. Como a comunicação intersubjetiva, nessa acepção, é deletéria e vaga, não indo além de uma troca fugidia nos domínios da *dóxa*, os adeptos dessa concepção, ante a impossibilidade do ensino como socialização de conhecimentos sistematizados, epistemologicamente validados e socialmente relevantes, utilizam-se dessa mesma referência opinativo-discursiva para criticar toda e qualquer filosofia que parta de elementos imanentes (sejam objetivações gerais ou localizadas) para explicitar as condições presentes e

enunciar possíveis projetos coletivos de futuro. O conceito de historicidade aí presente é basicamente a ideia de histórias singulares de vidas individuais. Logo, não há sociedade, há apenas e tão somente os indivíduos. Nessa linha, pode-se deduzir que a contemporaneidade precisaria de uma filosofia que superasse a si mesma enquanto conhecimento racional e, dessa maneira, a libertaria das amarras da realidade, tornando-a criadora de seu próprio mundo.

Um dos autores mais influentes no que diz respeito às técnicas e metodologias de ensino de filosofia para crianças e jovens em voga na América Latina desde finais dos anos de 1990, Walter Kohan, igualmente aproxima-se do relativismo, marca refratária do praticismo empiricista, ao defender uma acepção de filosofia alinhada àquilo que convencionou-se denominar nos meios acadêmicos como “paradigmas da pós-modernidade”. Kohan impressiona aos que consultam seu rol de produções catalogadas; é autor dos mais produtivos em termos quantitativos, assinando dezenas de artigos e capítulos de livros, além de liderar variados grupos de pesquisa acadêmica e de elaboração de “produtos tecnológicos”, sob as regras e o financiamento do CNPq, e atuar como coordenador e/ou posições similares de Grupos de Trabalho (GTs) de Associações de Pesquisa, tais como da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (CNPq, 2015). Ao passo que constrói, ele próprio, uma carreira institucionalizada sólida e produtiva em termos do academicismo universitário de ponta, critica os filósofos profissionais e a prática elitizada da filosofia. Para Kohan, a filosofia pode ser comparada a uma paixão, sobretudo quando se torna objeto da docência. O autor, que acusa respeito pela teoria crítica de Theodor Adorno e decanta o caráter potencialmente emancipatório da filosofia escolar, contraditoriamente, retira grande parte de suas fundamentações de pensadores como Jean François Lyotard, Gilles Deleuze, Jacques Rancière, Boaventura de Souza Santos, e Michel Foucault. Kohan afirma ser o pensamento, e não o conhecimento, a dimensão que confere relevância à filosofia. Nessa lógica, a filosofia da educação deveria ser um campo cuja centralidade seria a defesa do exercício do pensar sem pressupostos, ou seja, sem determinações (KOHAN, 2009; 2010). Kohan, como os demais pós-modernos, leva a individuação ao limite da subjetividade singular desejante, cindindo completamente, nos níveis teórico

e empiricista, as dimensões da sociabilidade e da individualidade. O papel da filosofia na escola, desse ponto de vista, seria libertário na medida em que o livre pensar contribuiria para a superação da sujeição dos estudantes, já que a escola, segundo o autor, constitui-se em ambiente que en-forma e con-forma os diferentes, restringindo-lhes sua liberdade, contando, para isso, com inúmeros mecanismos de subjetivação e de objetivação. Para esses espaços de poder singulares, porém todos, a seu modo, uniformizantes, a proposta de Kohan é do desenvolvimento de um “ethos filosofante”. Tal prática de pensamento, partindo do pensar individual, atomizado no sujeito pensante, por modos não demonstrados pelo autor, poderia espalhar-se, tornando-se um ato coletivo. O “ethos filosofante” seria, então, uma das possibilidades de reversão do que ele identifica como tendências totalizadoras do sujeito.

Sem sequer mencionar um projeto coletivo de sociedade ou mesmo um conjunto de valores humanos sócio-históricos que se intenta construir ou aprofundar, os praticistas metodológicos percebem e apontam as relações de dependência entre as instituições de educação formal e o mercado capitalista. Indicam, também, alguma causalidade entre as instituições de formação e o ensino que estas ministram. Porém, talvez pelo fato de serem avessos a qualquer tipo de pressuposto ou fundamento genérico que ofusque a primazia da singularidade, eixo a partir do qual erigem suas teses, passam ao largo de uma interpretação histórica do que significam as instituições de ensino e seus respectivos conteúdos, funções sociais e intencionalidade no contexto da sociabilidade contemporânea. Acresça-se que essa ausência de perspectiva concreta e crítica das determinações gerais e condicionalidades conjunturais beira a racionalidade cínica, pois evidencia uma contradição que vai além do campo epistêmico. Ora, os mesmos pensadores que, a exemplo de Kohan e Gallo, sustentam-se e autodefendem-se, enquanto profissionais da filosofia acadêmica, interessados, portanto, na ampliação da filosofia escolar, âmbito para o qual dedicam suas produções quantitativamente impressionantes, justificam a necessidade da filosofia na escola pela via da crítica às pressões sociais constantes sobre o sistema educacional. Ocorre que, para eles, os efeitos negativos dessas pressões não são sociais em grau amplo e mediato, pois geram, sobretudo, o tolhimento das liberdades individuais dos sujeitos escolares. Ora, uma filosofia aplicável apenas ao indivíduo não a justificaria

como matéria de ensino institucionalizada e, muito menos, requereria tantos manuais autorais célebres para informar aos docentes como atingi-la e reproduzi-la no processo docente. Eis que a resposta pós-moderna para esse imbróglio retorna a uma perspectiva social mesmo que frouxa e assubstantiva, pois tomam a filosofia escolar como prática de sujeitos individuais que tende para uma prática coletiva de pensamento, a qual não se traduz, conforme frisa o autor, em sistema totalizador de conhecimento. O pensamento coletivo sem pressupostos seria, para eles, factível e, não só isso, potencialmente superador das aludidas pressões sociais sujeitadoras e, dessa forma, também potencialmente revelador das possibilidades singulares de efetivação da liberdade dos sujeitos.

Em artigo em que defende a presença da filosofia nas escolas, Kohan, afirma

Vivemos tempos em que as escolas sofrem uma série de pressões para adequar-se cada vez mais as regras do mercado. Esta pretensa adequação comporta um empobrecimento ainda maior da experiência da liberdade que se tem nas escolas, na medida em que um novo fator intervém, condicionando o que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer nas escolas. As adequações curriculares as demandas do mercado de trabalho, os novos "consensos" sobre valores pretensamente universais trazidos pela globalização, a flexibilização do regime de trabalho dos professores, são alguns exemplos de novas restrições ao exercício da liberdade. A filosofia, como prática coletiva de pensamento, é uma aposta pela liberdade. (KOHAN, 2000, p. 155)

Segundo as tendências pós-modernas, que se eximem da responsabilidade propositiva e não se empenham na tessitura de um conjunto explicativo da realidade escolar enquanto parte da totalidade social, a educação filosófica nada mais é um exercício filosofante. Mantém-se o viés positivista nas práticas do ensino e da formação filosófica, ao passo que, nas teses que arvoram os pretensos fundamentos, contraditoriamente afirmados como isentos de pressupostos, acolhe-se autores e tendências que procuram desconstruir os elos sócio-históricos entre sujeitos e os processos educacionais, sejam eles institucionalizados ou não. Utilizando a insustentável lógica diacrônica dos próprios autores, seria desejável a substituição da acepção de filosofia como reprodução de conhecimentos filosoficamente constituídos e comunicados, pela acepção da filosofia como “produção coletiva da subjetividade” – repetindo o termo foucaultiano, utilizado frequentemente

pelos críticos da tradição marxista e marxiana. O resultado gnosiológico dessa visão frouxa, deletéria e, ao mesmo tempo, plenipotenciária, de filosofia, cuja reprodução se faz – como se isso fora possível –, quase que independente das condições societárias, muito embora não passe pelo mais elementar crivo analítico, tem forte eco no mundo acadêmico, de modo geral, e nas produções sobre o ensino e a formação filosófica, as quais, têm, particularmente, um rol descomunal de produtos varejistas à disposição dos docentes e interessados em tornarem-se, utilizando a expressão de Kohan, “seres filosofantes” (KOHAN & LEAL, 2000; GALLO & KOHAN, 2000).

É comezinha e recorrente a afirmação, supostamente crítica, que o materialismo histórico caracteriza-se pela ausência do sujeito e das dimensões culturais que lhe são peculiares. (NETTO, 2009) Trata-se, de fato, de uma tomada do materialismo como conceito impreciso, sem mais adjetivações ou explicitações, uma vez que, nesse aspecto, é notável o duplo caráter de determinação e de mediação do sujeito (em suas dimensões social e individual, inexoravelmente interligadas e interdependentes) afirmado por Marx (MARX, 2004). Mesmo assim, tal abordagem é dominante – e comumente aceita sem maiores crivos teóricos ou o devido embasamento nas fontes marxianas – nos textos que confrontam a educação filosófica e as teorias sobre o ensino da filosofia com os (supostos) fundamentos da tradição marxista.

Observe-se o que diz ASPIS (2012, p.82) em argumentação cujos sentidos são recorrentemente utilizados por vários autores para justificar sua crítica ao marxismo e a impossibilidade de qualquer projeto teórico-racional de transformação radical, num mundo marcado pela emergência e pela premência da posituação das liberdades individuais.

São também (...) as filosofias baseadas na ideia hegeliana de história que sustentam a ideia de utopia. A forma hegeliana/marxiana de entender o mundo é uma forma de submissão à história, como em outras referências encontraríamos a submissão a Deus. Trata-se de uma submissão necessária, isto é, inexorável, à potência da história – e daí decorre o movimento de oposição bipolar/ da contradição/ da impossibilidade de não-contradição/ da impossibilidade do impossível, isto é, a impossibilidade do e, pois nesta perspectiva tudo é ou. Há aí um respeito aos movimentos necessários dos fatos, respeito pelo sentido evidente dos fatos, respeito pelo fato em si, crença na verdade e na existência do fato. Respeito esse que nada mais é que respeito pelos poderes/saberes cujo interesse é manter a crença na verdade dos fatos, esses fatos e não outros; verdade e existência que os tornam necessários como únicas possibilidades de criação do mundo, um mundo. Trata-se

de uma submissão aos poderes/saberes para os quais interessa a manutenção dessa ordem, do mundo como está, como é; bem como todas as instituições que sobrevivem dessa e nessa ordem dada: os Estados, as Igrejas, governos, o mercado, capital, empresas, os marketings..., a escola. Essa obediência ao fato por si vem da crença ontológica na verdade como a priori necessário, no homem como aquele que pode – como ato máximo de excelência epistêmica, realizar essa verdade, revelando-a. Homem este fortemente centrado em sua identidade, seriamente comprometido com a formação dessa identidade e preocupado com a sua participação em um consenso geral e universalizante, a democracia: sujeitos racionalmente organizados em Estados, “livres”, comerciando, defendendo suas vidas não-loucas.

Na lógica do praticista metodológico, a presença de recursos de linguagem (metáforas, recortes em estilo *patchwork*, apelos a termos da ciência positiva, etc.), de referências literárias surrealistas e de elementos típicos da criação artística são constantes. A menção a filósofos assistemáticos e a pensadores que explicitaram em suas filosofias os paradigmas da pós-modernidade também são notáveis. Note-se mais um trecho de ASPIS (2012, p. 186)

Resistência como re-existência é movimento constante, é reincidência, insistência. Repetir, repetir até gerar uma diferença. Microscopicamente e insistentemente resistir. Re-existir. Criar diferença: repetir para criar diferença, não reproduzir. Pierre Menard, no conto de Borges, pretende escrever o Quixote de Cervantes. Não quer copiá-lo, “sua admirável ambição era produzir algumas páginas que coincidisse – palavra por palavra e linha por linha- com as de Miguel de Cervantes” e por fim “o texto de Cervantes e o de Menard são verbalmente idênticos, mas o segundo é quase infinitamente mais rico” (BORGES, 1999, p. 55). Não se trata de pensar outro mundo, não se trata de utopia, mas sim de um pensamento que seja criador de fabulações no acontecimento. Aqui e agora. O que pode o povo? O que podem os professores de filosofia? O que pode o qualquer um? Forjar outras sensibilidades e outros pensamentos e outros modos de subjetivação e outros sexos e outras políticas e. “Escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca.” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28). Fazer nossas tocas, subterrâneas, multiconectadas, muitas entradas e saídas, mundos compossíveis.

A secundarização do contexto social e das condições concretas de vida dos estudantes em detrimento da importância fundamental do ato, entendido, este sim, como libertário da criação de conceitos é presente tanto em teses, dissertações e artigos sobre o ensino de filosofia, como em livros didáticos, paradidáticos e documentos curriculares oficiais, orientados pelos paradigmas deleuzianos. Tais registros, produzidos e difundidos em grande escala na última década, contam com um amplíssimo leque de referências, não

raramente contraditórias entre si. Essa miscelânea epistêmica, por sua vez, espelha o relativismo e o singularismo individualista pós-moderno e, pretensamente, protege as formulações eclético-relativistas de qualquer crítica. Ora, se todas as tendências são válidas, logo nenhuma delas é plenamente verdadeira ou plenamente descartada.

Veja-se o que afirma SOARES (2012) sobre a importância da preparação da aula de filosofia. Esta deve ser encantadora o suficiente para superar a falta de motivação dos estudantes para o aprendizado. Tal ausência, segundo o autor, pode ser (e não necessariamente é) expressão da sua condição concreta de vida, conceituada por ele como (sic!) “contexto externo à sala de aula”. Ora, discursos e contextos seriam tão variados quanto o são os indivíduos que os criam e recriam. As aulas seriam, por assim dizer, acontecimentos (epifenômenos) nos quais se juntam momentaneamente, num mesmo espaço-tempo, historicidades e sujeitos distintos e independentes. Mas, contraditoriamente, à sua concepção do mundo como imprevisibilidade total, os praticistas metodológicos insistem em ditar conselhos e regras para o bom andamento das aulas:

Na preparação da aula, atividade muitas vezes cansativa, mas fundamental para o bom desenvolvimento da aula, considerar o espaço-tempo como categorias da mesma, o que implica na possibilidade de mudanças e imprevistos ocorrerem ao longo da aula. Não menosprezar também a importância da motivação, muitas vezes relacionada com o contexto externo à sala de aula, como força motriz do professor ao entrar na sala de aula. E, nesse ponto, mesmo com um contexto social adverso, ajuda na motivação, ver na aula uma analogia com a música, tentando na aula de Filosofia vivenciar a emoção de estudá-la. (pp. 36, 37)

Já nas DCE PR de Filosofia (Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná. Filosofia), documento curricular oficial do Estado, lê-se:

Em suma, a natureza do conceito ou o conceito de conceito “define-se pela inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto de sobrevôo absoluto, à velocidade infinita” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 33). Não há nenhuma razão para que os conceitos se sigam, eternizem-se. Nesse sentido, “um filósofo não pára de remanejar seus conceitos, e mesmo de muda-los” (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 34). A cada momento, ele está preocupado com questões distintas e problemas específicos. O conceito criado a partir dessas circunstâncias se identifica às particularidades de cada situação filosófica e pode, assim, reorganizar seus componentes ou criar novos. Assim, o ensino de filosofia como criação de conceitos deve abrir espaço para que o estudante possa planejar um sobrevoo sobre todo o vivido, a fim de

que consiga à sua maneira também, cortar, recortar a realidade e criar conceitos. (PARANÁ, 2008, p. 52).

Mais adiante, o mesmo texto, dando a entender que o mundo acadêmico não realiza atos propriamente pedagógicos e nem lida propriamente com conceitos comunicáveis, sendo estas peculiaridades, a marca do EM, o texto alerta:

Essa ideia de criação de conceitos como resultado da atividade filosófica no Ensino Médio não deve ser confundida com a perspectiva acadêmica de alta especialização, ou seja, o que se pretende é o trabalho com o conceito na dimensão pedagógica. (*Id. Ibid.*)

E por fim, destacando sempre que o “trabalho do professor poderá assegurar ao estudante a experiência daquilo que é específico da atividade filosófica, ou seja, a criação de conceitos” (*Id. Ibid.* p. 53) enumera, contraditoriamente a tal afirmação, a sequência de passos metodológicos que invariavelmente devem ser seguidos para que o ato pedagógico de criação de conceitos, por definição incomensurável e imprevisível, ocorra satisfatoriamente. Note-se, também, que numa tentativa de junção eclética das ideias subjetivistas deleuzianas com a acepção realista-crítica de teóricos marxistas³³, em dado momento o texto se refere à importância da problematização da realidade do mundo atual e do estudante, porém, logo a seguir, pontifica que os problemas analisados pela filosofia residem não na realidade dos autores que se debruçaram sobre eles e sim nos textos filosóficos.

O trabalho com os conteúdos estruturantes da Filosofia e seus conteúdos básicos dar-se-á em quatro momentos:

- a mobilização para o conhecimento;

³³ Ambas as concepções, a deleuziana e a marxiana, embora antagônicas, são citadas e exploradas ao longo do texto da DCE Filosofia (*op. cit*) e mencionadas como referências a ele. Curiosamente, a Diretriz traz como epígrafe um excerto de um clássico do pensamento marxiano com mais de uma dezena de edições no Brasil. Trata-se da obra “Dialética do concreto” de Karel Kosik (p. 150). *Ei-la*: “As etapas históricas do desenvolvimento da humanidade não são formas esvaziadas das quais se exalou a vida porque a humanidade alcançou formas de desenvolvimento superiores, porém, mediante a atividade criativa da humanidade, mediante a práxis, elas se vão continuamente integrando no presente. O processo de integração é ao mesmo tempo crítica e avaliação do passado. O passado concentra no presente (e portanto *aufgehoben* no sentido dialético) cria natureza humana, isto é, a “substância” que inclui tanto a objetividade quanto a subjetividade, tanto as relações materiais e as forças objetivas, quanto a faculdade de “ver” o mundo e de explicá-lo por meio dos vários modos de subjetividade – cientificamente, artisticamente, filosoficamente, poeticamente, etc.”

- a problematização;
- a investigação;
- a criação de conceitos.

O ensino da Filosofia pode começar, por exemplo pela exibição de um filme ou de uma imagem, da leitura de um texto jornalístico ou literário ou da audição de uma música. São inúmeras as possibilidades de atividades conduzidas pelo professor para instigar e motivar possíveis relações entre o cotidiano do estudante e o conteúdo filosófico a ser desenvolvido. (...) A seguir, inicia-se o trabalho propriamente filosófico: a problematização, a investigação e a criação de conceitos, o que não significa dizer que a mobilização não possa ocorrer diretamente a partir do conteúdo filosófico. A partir do conteúdo em discussão, a problematização ocorre quando professor e estudantes levantam questões, identificam problemas e investigam o conteúdo. É importante ressaltar que os recursos escolhidos para tal mobilização – filme, música, texto e outros – podem ser retomados a qualquer momento do processo de aprendizagem. Ao problematizar, o professor convida o estudante a analisar o problema, o qual se faz por meio da investigação, que pode ser o primeiro passo para possibilitar a experiência filosófica. É imprescindível recorrer à história da Filosofia e aos textos clássicos dos filósofos, pois neles o estudante se defronta com o pensamento filosófico, com diferentes maneiras de enfrentar o problema e, com as possíveis soluções já elaboradas, as quais orientam e dão qualidade à discussão. O ensino de Filosofia deve estar na perspectiva de quem dialoga com a vida, por isso é importante que, na busca da resolução do problema, haja preocupação também com uma análise da atualidade, com uma abordagem que remeta o estudante à sua própria realidade. (...). O texto filosófico que ajudou os pensadores a entender e analisar filosoficamente o problema em questão será trazido para o presente com o objetivo de entender o que ocorre hoje e como podemos, a partir da Filosofia, atuar sobre os problemas de nossa sociedade. Ao final desse processo, o estudante, via de regra, encontrar-se-á apto a elaborar um texto, no qual terá condições de discutir, comparar e socializar ideias e conceitos. (PARANÁ, 2008, pp. 59-60)

Pelos argumentos coligidos até aqui se acredita que está suficientemente demonstrado que os âmbitos da produção e reprodução da filosofia, quer na ES, quer na EB, guardam um grau importante de dependência estrutural e hierárquica em relação às determinações gerais do sistema do capital. Tomando-se essa relação de dependência como fenômeno dialético e histórico, vê-se que a tipificação do encadeamento que ela encerra é correlata aos cânones da produção e circulação mercantil. Muito por isso, a filosofia – e, por extensão, a educação filosófica e o ensino de filosofia –, hoje, em grande medida, partícipe do produtivismo combinado à tradição academicista, objetiva-se como mais um dos inúmeros conjuntos de saberes (e não propriamente de conhecimentos) afeitos à sociabilidade contemporânea.

Entendida aqui como forma de vida e de reprodução material e simbólica completamente atravessada pelo sistema do capital, a filosofia em todas as

suas formas expressão social não se qualifica como emancipatória ou libertária apenas por utilizar de uma metodologia específica e, muito menos, por intencionar a edificação de uma condição imprecisa de liberdade humana. Defende-se aqui que a educação filosófica deve necessariamente orientar-se para uma finalidade emancipatória e este norte dialético-superador constrói-se processualmente e em condições dadas. Os limites a superar são infinitamente maiores que uma simples questão retórica, já que a emancipação humana presume muito mais que a criação individual de um conceito de emancipação por um sujeito específico. Donde se conclui, em flagrante contradição com as formulações praticistas-subjetivistas que se hegemonizaram nas produções sobre o ensino de filosofia, a necessidade da perseguição de um caráter radicalmente social e genericamente humano para a educação filosófica, incluindo-se aí a gama de processos formativos e educativos, institucionalizados ou não, que se propõem em nome da filosofia.

1.3 A educação filosófica e a teleologia da filosofia

Anteriormente afirmou-se que a educação filosófica, assim como todos os demais ramos de conhecimento e atividade humanos estão ontologicamente ligados à atual forma de sociabilidade, o sistema-mundo do capital. Este tem como fundamentos a desigualdade, resultante da exploração dos indivíduos que sobrevivem do seu trabalho, e a forma-mercadoria, que transpassa todas as relações materiais e simbólicas. Dessa maneira, os fenômenos correlatos do produtivismo, do academicismo, do praticismo metodológico e do procedimentalismo em filosofia, embora tenham as faces peculiares aqui delineadas, são, em substância, expressões teórico-práticas da forma capitalista. Afirmou-se, também, que, considerando o plano imanente e complexo da constituição e atualização do ser social, identificou-se historicamente a necessidade de explicitação elementos identitários da educação filosófica apreendida a partir do seu tempo, o presente, e das determinações gerais que a engendraram como problema propriamente filosófico numa totalidade concreta dada. Tal propositividade identitária, por sua vez, não teria qualquer incidência nas objetivações transformadoras se não for, ela mesma, fundamentada e parametrizada pelo ideal humano-simbólico,

objetivo e subjetivo, da emancipação humana. A emancipação aqui referida é tomada em sua acepção radical, isto é, em sua maior extensão. Logo, não se trata de defender formas de superação parciais, da exploração do homem pelo homem, muito menos de avaliar positivamente tendências reformistas, que julgam possível minorar os efeitos perversos do sistema do capital, mas sim de superá-lo pela erradicação da divisão social do trabalho assalariado mediante a edificação do trabalho associado em âmbito global.

Isso posto, tratar-se-á neste tópico de construir uma tentativa de evidenciar a educação filosófica, entendida como campo propriamente filosófico – porém relacionado, obviamente, aos campos da educação e da filosofia – , em suas potencialidades transformadoras. Para tanto, o que se chama de teleologia da filosofia precisa ser mais bem estabelecido, bem como necessitam ser explicitadas as relações entre os objetivos declarados da educação filosófica, da qual o ensino de filosofia formal é um elemento constituidor, e da educação formal institucionalizada, campo de atividade societária e de reprodução da sociabilidade vigente, no qual, predominantemente a produção filosófica ocorre, circula, retroalimenta-se e reproduz-se.

Para fins, exclusivamente derivados das limitações expositivas, tratar-se-á, num primeiro momento, separadamente dos campos da filosofia/educação filosófica e da educação de modo geral.

A filosofia sobre o ensino de filosofia institucionalizada é produtiva, no sentido da manufatura intelectual (PANTIAGO, 2013), é imperante nos *pastus* universitários (CHAUÍ, 2012), é alinhada aos interesses privados dos seus artífices e, contraditoriamente a tais qualidades essencialmente negativas sob o prisma da ordem universal, é evocadora de normas metodológicas práticas detalhadas, assertivas a ponto de serem generalizadoras. Tais normas, como se viu, pretensamente ordenariam pedagogicamente os atos fugidios e imponderáveis do filosofar em sala de aula. A filosofia do ensino de filosofia oferece, portanto, “normas ao mundo”, ao passo que perpetua o “escândalo”, já enunciado, mas não superado, por Kant, de uma filosofia que se exime de dar a esse mundo uma representação consistente de sua própria concretude imanente. Com isso, quer-se dizer que, além do conteúdo e comprometimento ético-moral da filosofia e dos sujeitos que, de diferentes maneiras a produzem

e a reproduzem, a razão filosófica, como utopia racional e como tensão entre o ser e o dever-ser, só pode arvorar como constituidora de sentido transformador da realidade presente se, e somente se, ultrapassar, ao menos no nível da autoconsciência, os limites das valorações particulares. (HELLER, 1983) Ora, os valores da sociabilidade burguesa são valores particulares de um segmento social e estão, nessa precisa condição, implícitos na grande maioria das expressões da filosofia sobre o ensino de filosofia estudados e abordados nessa tese. Perscrutando a cadeia dos sentidos da produção filosófica, vê-se que tais valores são soberanos nas filosofias contemporâneas que servem de fundamento às teorias sobre o ensino da filosofia. Ambas, filosofias incidentais e respectivas interpretações, orientam-se pelos paradigmas da desconstrução de “ideias totalizantes” e, muito por isso, os seus “produtos”, tendem a dar uma roupagem histriônica a um conjunto de ideias mezinhas e opinativas. Quando apresentadas como ciência, ao ver desta autora, resvalam no empiricismo vulgar. Por não entenderem a si mesmas como ideologias no sentido marxiano atribuído às filosofias por Lukács e Gramsci, por passarem ao largo de um compromisso ético-moral com a humanidade, por elas negada como gênero, e, por fim, por não situarem-se a si próprias como manifestações de uma totalidade fundada na sociedade do capital, a qual, de forma ora idealista, ora positivista, negam e/ou reputam como a forma cabal de sociabilidade, afirma-se que a grande maioria das filosofias contemporâneas não são mais que um conjunto diletante e ensimesmado de saberes plenamente enraizados ao processo paulatino da desumanização do humano e à reificação aprofundada da forma mercadoria. Quando tais filosofias se referem à liberdade (ou a libertação) do sujeito, de fato, estão se referindo à liberdade burguesa e às prerrogativas de alguns indivíduos que, por sua condição de classe economicamente dominante, conseguem exercer graus mais significativos de autonomia e, dessa forma imprimir à sua própria vida, certa personalidade (MARX e ENGELS, 1997). Dessa forma, quando, por exemplo, afirma-se que a filosofia e o filosofar, sejam eles situados no estrito âmbito acadêmico ou no âmbito mais socialmente abrangente do ensino escolar básico, nada mais são que produção de conceitos, sem que se explicita anteriormente em que condições materiais e simbólicas tal processo se dá e, sobretudo, que finalidade, para além, da subjetividade individual, ele tem, está-

se diante de uma concepção de filosofia que, a rigor, deduz de uma ausência socialmente secundária, porque subjetiva e individual, um determinado valor *em-si* para o ente que se põe a filosofar e tão somente *para ele*, o sujeito burguês. Decorre daí que as dimensões da filosofia como discurso/prática essencialmente democrática (porque social), essencialmente racional (porque humana), essencialmente instituinte (porque capaz de negar o estabelecido) e essencialmente transformadora (porque social, racional e negadora), se esvaem, tornando-se, no máximo, um exercício fragmentário de pseudo liberdade. Ocorre que, por mais que o primado do sujeito individual aparentemente seja capaz de fundar um conjunto de normas orientadoras da ação prática ou estabelecer um caráter geral suficiente para justificar a paulatina autoconstrução da emancipação humana, como querem os defensores da educação e da filosofia como elementos formadores da cidadania, todos os repertórios filosóficos, sejam eles individuais ou parte de uma tendência mais consolidada, são ontologicamente parametrizados (e não cabalmente determinados) pela divisão social do trabalho. Aperceber-se disso é o primeiro passo para a autoconsciência acerca dos platôs que subsumem indivíduos de todos os estratos sociais aos valores e intencionalidades dos estratos dominantes.

Repetidamente afirmou-se que a filosofia, de modo algum, é um produto humano descolado da história, apartado da sociedade e, definitivamente, não é uma hipostasia em relação ao estado contemporâneo que lhe conferiu uma posição institucional, campo, aliás, no qual, predominantemente, ela vem se reproduzindo desde há mais de três séculos. Eivada dos valores burgueses; pressionada pela ideia positivista que ela deve, para ser válida, enveredar pelos caminhos do cientificismo empiricista; confusa em relação a que finalidades deve atentar, se as dos sujeitos individuais, se as dos ser humano-genérico social e profundamente complexo, mesmo que a opção por esta última por vezes lhe dê a pecha (invariavelmente equivocada) de metafísica, a filosofia contemporânea (e por extensão, a filosofia sobre o ensino de filosofia), encontra-se, de fato, num *carrefour* em que nenhuma das saídas parece filosoficamente satisfatória. Nesse ponto, é bom lembrar, confirmando as demonstrações sobre o caráter da filosofia na tradição marxiana que ela não é uma espécie de demiurgo, ou seja, um conhecimento potente o suficiente para

alavancar a transformação qualitativa da realidade, muito embora, não deva estabelecer para si própria uma posição de confinamento meramente especulativo e exclusivista, sob pena de tornar-se um apêndice aristocrático da educação burguesa. (MÉSZÁROS, 2008; HELLER, 1985; LUKÁCS, 2010 b)

Entende-se que a consideração do aludido limite fático, consentaneamente à possibilidade teórico-prática é fundamental para o estabelecimento da teleologia da filosofia, de tal forma que a ela não sejam atribuídos poderes que ela não tem e, ao mesmo tempo, que a ela abram-se possibilidades mais substantivas que as da sua mera reprodução com caracteres marcadamente niilistas e mercantis.

A filosofia não é, de *per si*, um conjunto de ações concretas e objetivas no sentido lato e comum atribuído aos fazeres práticos, mas pode constituir-se em campo de conhecimento e práxis capaz de refletir, no sentido do método dialético, os problemas e dilemas humana. É um tipo de conhecimento que, diferente da ciência positiva ou da simples especulação teórica, torna-se práxis precisamente ao explicitar a realidade como práxis. Isso equivale dizer que a filosofia tem a capacidade e o dever ético de representar a realidade, desvelando suas contradições e demonstrando, pelas raízes, seus sentidos problemáticos. Daí advém sua possibilidade teórico-prática, isto é, a certeza de que a filosofia é ainda capaz – como fora em momentos históricos pregressos – de expressar-se como força propositiva e potencialmente superadora tanto de si mesma, tomando-se por referência as filosofias precedentes, como das determinações que subsumem a maior parte da humanidade a uma condição de subalternidade.

Tal superação primeiramente impõe-se a si própria, pois a filosofia precisa desvencilhar-se da condição de miséria intelectual e de silêncio público³⁴ que, em grande medida, ela própria historicamente se impôs. Após esse processo, mediante a retomada de sua autoconsciência, a filosofia pode contribuir para a ampliação da consciência coletiva rumo à utopia da erradicação da atual condição de carecimento social e espiritual que assola os homens em escala planetária.

³⁴ Note-se que a ampliação do “mercado filosófico”, como aludido anteriormente, não torna a filosofia mais pública ou eloquente do ponto de vista da ampliação e aprofundamento da crítica social, torna-a, tão somente, mais alinhada aos ditames da competição capitalista.

Retornando-se à ideia pressuposta da filosofia situada num *carrefour* cujas saídas não satisfazem filosoficamente, afirma-se que, menos que um convite à inação e ao alheamento completo do mundo vivido, com tal imagem, aparentemente cerceadora dos ímpetus dos que vivem da profissão de pesquisador ou de professor de filosofia, arvora-se avançar, não rumo a uma saída propriamente dita, mas, ao menos, a uma brecha honrosa e, mais do isso, necessária. Explica-se: como “utopia” racional e como conhecimento geral, totalizante, radicalmente comprometido com a emancipação humana, a filosofia embora não seja, como já enfatizado, detentora de poderes transformadores objetivos, somente quando toma tal teleologia como guia para suas produções e respectivas comunicações pode contribuir substantivamente com a atualização de objetivações que encerrem potências emancipadoras. A emancipação humana como horizonte e parâmetro teórico-prático ao se constituir em teleologia da filosofia, em certo sentido a torna uma práxis ético-política, na medida em que a relaciona com a liberdade de todos os homens e, por isso, com o verdadeiro valor. Assim, o ponto de vista humano-genérico põe-se como prevalente, ao passo que, necessariamente, nesse *pôr ontológico* (LUKÁCS, 2010 a), a consciência da afinidade com determinados interesses particulares de classe evidenciam-se. Segundo HELLER (1985)

Em toda sociedade na qual exista uma divisão social do trabalho, o lugar ocupado no interior dessa divisão determina uma afinidade com relação à escolha de determinados valores ou à recusa de outros. Afinidade, certamente não quer dizer determinação. Característica da sociedade de classe, é precisamente, a heterogeneidade dos sistemas de valores. E isso implica na possibilidade de que se escolha um valor, de que se escolham e interpretem os próprios valores de tal modo que a escolha não expresse exatamente o posto ocupado na divisão social do trabalho (p.128. Itálicos no original)

A mesma autora, em outro trecho, tratando dos conflitos de interesses, segundo a situação concreta de classe e a opção de classe dos profissionais da filosofia e, ao mesmo tempo, reforçando a possibilidade de que tais profissionais realizem a discussão filosófica fundamental, interpretada pela autora como uma discussão fundamental de valor, pondera:

*O interesse se constitui no âmbito de conflito de interesse. Existe uma unidade social em relação à qual nenhuma outra possa entrar em conflito de interesses?
Uma unidade desse tipo existe: é a humanidade. Se a pensarmos em sua totalidade, a humanidade não tem interesses, já que não existe uma unidade que pudesse ter interesses contrapostos.*

Os valores referidos ao valor “humanidade”, portanto, *não* são expressão de uma afinidade com os interesses.

Por outro lado, a humanidade não é uma comunidade real, mas uma *idéia de valor*, a suprema *idéia de valor* da unidade social. Todavia não sendo real, *qualquer interpretação concreta da mesma que seja apresentada* – qualquer conteúdo de significado que lhe atribuirmos, na medida em que o realizamos – manifestará sempre uma afinidade com uma unidade, estrato, classe, etc... que será particular do ponto de vista da humanidade. (p.129. Itálicos no original)

O *carrefour* obnubilado da filosofia só apresenta como possibilidade, ao ver desta autora, um único rasgo de luz eticamente viável. Seguir esse fio luminoso não é senão comprometer-se com a possibilidade de um reordenamento social profundo e urgente. Do mesmo modo e sob o mesmo manto obnubilado da razão instrumental contemporânea, apresentam-se a educação filosófica e o ensino da filosofia. As diferenças entre elas são tão somente de extensão, de organização estrutural e de condição societária e não, reforça-se, de cunho teleológico. Se por filosofia entende-se um tipo específico de conhecimento e atividade humana e por educação filosófica entende-se o conjunto dos processos formativos em que a filosofia é matricial como conteúdo e como método, independente do plano institucional, o ensino da filosofia é uma das tipificações desse campo de conhecimento (filosofia) e desse processo formativo-cultural (educação filosófica), porém, nesse caso, seus *lóci* produtivos/reprodutivos se limitam ao ensino institucionalizado, ou seja, estão ligados à esfera da educação formal organizada e normatizada pelo estado capitalista.

A educação formal institucionalizada, *lócus* preponderante da reprodução da filosofia pela via do ensino e/ou (no caso das universidades) pesquisa, é a instância que abarca os professores/pesquisadores de filosofia, enquanto trabalhadores livres, que, em troca da mercadoria que é sua capacidade de ensinar/produzir filosofia, têm garantidos os meios da reprodução de sua vida material. A estranheza que semelhante afirmação, a rigor elementar, causa, deve-se a uma incompatibilidade de sentido, por assim dizer axiológico, dos termos em questão. O exercício da razão filosófica, em tese, autônomo e instituinte não poderia, em princípio, ser administrado, direcionado, avaliado e remunerado segundo normas corporativas e princípios institucionais. Como afirma Heller, a filosofia, historicamente forjou-se como uma atividade racional, teórico-prática e ético-política, fundante, típica da

relação intrínseca entre o ser humano, dotado de razão e intencionalidade, e a natureza social dos seus próprios atos e construções históricas. Em suma, segundo a terminologia da autora, forjou-se como “objetivação humana” e mesmo “não podendo ser uma profissão”, no sentido corporativo-instrumental e valorativo burguês, “tornou-se uma profissão”. (HELLER, 1985 ver página). Pois bem, o espaço preponderante do exercício profissional da filosofia é o espaço societário da educação formalizada e estendida a amplos contingentes populacionais, segundo a lógica liberal e os interesses dos detentores de capitais, quer na forma clássica de meios de produção, quer na forma contemporânea de capitais especulativos, quer na forma de fundo público, ambos gerados e reproduzidos a partir da exploração do trabalho-vivo de seres humanos concretos. Conforme já notado anteriormente, a escola e a universidade, espaços societários preponderantes da educação moderna, estão pautadas, desde suas origens, pelas necessidades e vicissitudes históricas do sistema do capital. Ocorre que escolas e universidades são, também, terrenos problemáticos do ponto de vista da reprodução social, justamente por encerrarem, num mesmo espaço e tempo, todas as contradições existentes nas sociedades onde se inserem como instituições de ensino. Muito por isso, isto é, por ser a educação formal um campo de disputa, ao mesmo tempo, refletor e refratário às próprias contradições sociais, as quais materializam-se cotidianamente nos universos escolar e universitário³⁵, as ideias pedagógicas e os estudos educacionais, com suas diversas subdivisões (didáticas gerais e específicas, metodologias gerais e específicas, gestão, administração e financiamento da educação, estudos de formação de profissionais, estudos curriculares, etc), constituem-se em campos de conhecimento ou de saberes extremamente profícuos do ponto de vista da produção de literatura especializada e da disputa entre concepções antagonistas.

A universidade e, sobretudo a escola básica, enquanto instituições sociais de educação, são, como já alertavam Marx e Engels, em 1848, instrumentos de reprodução e autonomização dos valores burgueses. Mas,

³⁵ No que tange à educação formal como palco privilegiado de representação e expressão das contradições sociais é notório que o segmento da EB pública, por ser mais extenso e múltiplo, prevalece, neste aspecto, sobre o segmento da educação universitária.

atualmente, devido à extensão numérica, ou, noutros termos, à representatividade social e à relativa pluraridade das historicidades dos sujeitos que ocorrem aos espaços formais de educação, aos longos períodos de tempo que esses ali convivem e, finalmente, aos próprios objetos da educação, quais sejam os saberes e os conhecimentos, prerrogativas de quaisquer críticas a quaisquer situações, ideias ou fenômenos, a “educação social” (utilizando a terminologia de MARX e ENGELS, 1997) que é instância organizada com a finalidade de reproduzir o *status quo* existente, também se torna palco de explicitação das contradições sociais. Desse modo, a instituição liberal-burguesa de quem se espera que contribua para a reprodução e o aprofundamento do sistema de produção e apropriação vigente, encerra considerável potencial de reação ao estabelecido. Tanto assim que, no mesmo texto mencionado, Marx e Engels afirmam a importância e a possibilidade dos trabalhadores organizados mudarem a lógica reprodutivista da escola, além de avaliarem que, “nos países mais adiantados”, isto é, nos estados em que maiores parcelas de poder político e econômico estiverem sob a gestão dos trabalhadores e, nessa condição, traduzidos em recursos, verdadeiramente sociais, não apenas em sua origem, mas em sua destinação, e, como tais, alocados em prol de toda a sociedade, uma das medidas que se impõe ao processo de superação da sociedade capitalista é “a educação [escolar] pública e gratuita para todas as crianças” e a integração “da educação com a produção material”. (MARX e ENGELS, 1997, p. 50)

O ensino apontado por Marx e Engels, mais tarde desenvolvido por Gramsci, não é gratuito. Eles já percebiam as ligações estreitas, e suas respectivas implicações, entre a educação formal institucionalizada e a produção material da existência (mundo do trabalho) sob o capital, também ele, é bom lembrar, uma relação socialmente construída. Tal ligação fundamenta-se ontologicamente na própria condição do homem como ser social que, pelo trabalho, intencionalmente objetivado, transforma a realidade, ao mesmo tempo em que é por ela transformado.

Assim como a escola e a universidade, refletem e refratam os problemas sociais, num constante movimento de assimilação e de reatividade, o campo das teorias sociais sobre educação, cujas matrizes ideológicas reverberam nas chamadas ideias pedagógicas e nos estudos educacionais mais específicos

também expressam, no plano simbólico-cultural, a mesma disputa, que, a rigor, não é senão expressão do antagonismo fundamental da sociedade do capital, ou seja da luta entre capital e trabalho.

No Brasil, a contar do período imediatamente posterior à promulgação da Constituição de 1988, entre um sem número de modismos e tendências passageiras, contabiliza-se uma vasta literatura, assim como inúmeras políticas e programas educacionais governamentais sobre educação. Há, também, evidentemente, centenas de trabalhos de grande rigor crítico e com capacidade de expressar, total ou parcialmente, configurações históricas dos problemas e das possibilidades da educação extensiva ou, a grandes contingentes de dada população (caso das produções e/ou políticas públicas dedicadas a uma determinada região ou uma modalidade de educação), ou ao universo total da população (caso das produções e/ou políticas públicas gerais). Filósofos da educação de vários matizes epistêmicos igualmente se debruçam(ram) sobre questões educacionais a partir do marco histórico da redemocratização brasileira. Porém, como a questão que se põe aqui diz respeito ao *télos* da educação formal institucionalizada, *lócus* ao qual pertence o ensino de filosofia, limitar-se-á, servindo-se, principalmente, dos estudos de IVO TONET (2012, 2013), a diferenciar duas grandes tendências históricas, passíveis de serem divisadas entre as numerosas produções tipificadas como integrantes do ideário pedagógico/educacional contemporâneo³⁶. Trata-se de duas tendências ou correntes em que é possível agregar todas as outras, desprezando-se seus detalhamentos e concentrando-se em suas concepções, as quais, pela essencialidade, norteiam constructos e proposições peculiares.

A primeira delas, apesar de certa heterogeneidade, apresenta um núcleo duro identificável em todas as suas teorizações e proposições, é hegemônica desde as reformas educacionais implementadas nas administrações de Fernando Henrique Cardoso (FHC). As reformas e programas educacionais dos governos de Luiz Inácio da Silva (Lula), embora redundassem na

³⁶ Além do autor mencionado, pondera-se que esta autora tem experiência acumulada de quase duas décadas na instância de elaboração, execução e análise de políticas públicas educacionais, tendo atuado na esfera da administração pública da educação do Paraná e também junto ao MEC por mais de uma década, bem como integrado instâncias sociais diversas de debate educacional, tais como fóruns e conselhos. Incluiu-se esta observação por julgá-la importante para dimensionar o *topói* da pesquisadora em relação ao presente trabalho e assertivas nele contidas.

ampliação da oferta e do atendimento educacional, não podem ser consideradas opostas às políticas das administrações FHC e o mesmo se pode afirmar da gestão programática da educação na primeira administração Dilma Rousseff, cuja atuação caracterizou-se pelo seguimento e pelo aprofundamento dos programas/políticas implementados(as) e/ou gestados(as) no governo Lula. (ARIAS, 2014). Esta corrente pode ser caracterizada como conservadora (TONET, 2012), porém não raro apresenta-se como reativa. Por conservadorismo educacional, nesse caso, entende-se as elaborações teóricas, e seus respectivos produtos políticos, que evidente ou tacitamente assumem a perspectiva do capital. Exemplos emblemáticos são: **(1)** políticas e programas derivados da ideia incidental da identificação da gestão e das finalidades das escolas e universidades à natureza e finalidades da empresa capitalista; **(2)** políticas e programas derivados da ideia incidental de que as relações entre “mundo do trabalho” e educação formal institucionalizada se resumem às relações de causalidade funcional entre as necessidades do mercado de trabalho e a formação (escolar) de quadros profissionais e/ou de quadros aptos (empregáveis) destinados a esse mercado; **(3)** políticas e programas derivados da justificativa incidental de que o fundo público, formado mediante o trabalho social de toda uma sociedade, pode ser transferido diretamente à iniciativa privada para que esta atue, em conjunto com o estado, no atendimento educacional da população. As objetivações propriamente ditas desses exemplos do ideário conservador são políticas nacionalmente conhecidas, tais como as reformas curriculares dos anos 1997/2000 e 2012/2013, que, respectivamente, implementaram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEN) e seu eixo programático, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e propuseram as “Novas” DCNEN, expressão dos eixos programáticos que lhe são temporalmente anteriores, englobados no plano de metas Compromisso Todos pela Educação (CTE) e nos mais de 150 programas alocados no PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional). (BRASIL. Ministério da Educação, 2010 a; *Id. Ibid.* 2000; TPE, 2006) Já, por elaboração teórica ou política educacional reativa, nesse caso, entende-se as teorias e ações educacionais cujas matrizes, embora francamente conservadoras, são apresentadas com adjetivações progressistas e/ou que efetivamente têm esse caráter, embora seu alcance seja periférico em relação

ao conjunto programático do qual é integrante. Exemplo incontestado do primeiro caso, em que a aura de progressismo esconde o caráter conservador, é o Programa Mais Educação, em curso desde 2005. (BRASIL. Secretaria da Educação Básica, 2011). Nele, a dualidade entre educação com qualidade epistemológica (pressuposta como patrimônio das crianças burguesas e pequeno burguesas) e educação assistencialista (pressuposta como necessidade das classes populares) é obnubilada pela auto-identificação ao conceito de educação integral. Exemplo do segundo, em que iniciativas progressistas enquadradas no rol de políticas positivamente conservadoras, são, via de regra, periféricas e de curta duração, são algumas políticas de Educação Profissional (EP) e de Educação de Jovens e Adultos (Eja) – ambas no âmbito das administrações estaduais – que se fundamentam, respectivamente, na teoria do trabalho como princípio educativo inspirada na noção de escola unitária de Gramsci e na pedagogia freiriana. É o caso do programa Ensino Médio Integrado (EMI), implementado entre 2004 e 2010 e a remodelação das escolas e dos materiais subsidiários da EJA, proposta, também no Paraná, em 2004/6 sem que fosse plenamente implementada. (SILVA, 2010; PARANÁ, 2007)

A segunda tendência ou corrente educacional, embora historicamente esteja presente no ideário e nas políticas educacionais jamais se tornou dominante. Trata-se do discurso e das proposições ditas progressistas. Por progressismo, educacional, nesse caso, entende-se as elaborações teóricas, e seus respectivos produtos políticos, que evidente ou tacitamente assumem a perspectiva dos direitos humanos. A construção da cidadania plena é o norte ideológico liberal-humanista do progressismo e o estado de bem estar social, sua inspiração política. Tal construção, por sua vez, presume o aprofundamento da democracia pelos progressistas identificada como uma ordem societária que se define pela possibilidade de criação e apropriação de direitos sociais e pelos princípios fundamentais da isonomia e da isegoria (CHAUÍ, 2001). Dessa forma, a educação é tratada como direito social inalienável de todos os cidadãos e, ao mesmo tempo, condição necessária para o paulatino desenvolvimento qualitativo da sociedade e da própria democracia. As pedagogias histórico-críticas, sobretudo a sistematizada por Dermeval Saviani (SAVIANI, 1982), inspirada, principalmente, na psicologia do

desenvolvimento de Lev Vygotsky e nos escritos de Antonio Gramsci, que assevera que não só a educação formal, mas todos os processos de ensino-aprendizagem são construções sociais, é uma das principais fontes do ideário progressista brasileiro.

Reconhece-se a positividade e os avanços que a corrente progressista conseguiu imprimir à política e à legislação educacional. Com efeito, o pouco que o Brasil avançou no setor da educação, no que concerne ao atendimento educacional, à formação e valorização dos trabalhadores da educação, ao financiamento voltado à diminuição das disparidades regionais e à qualidade epistemológica da escola básica, foi fruto de embates promovidos e sustentados por sujeitos e coletivos alinhados às diversas expressões do progressismo com seus ideais liberais-humanistas.

Sabendo-se que as contradições presentes no conflito fundamental entre os que vivem do trabalho e os que detêm os meios de exploração do trabalho vivificam-se em todos os complexos do ser social, é fato que atingem, de formas peculiares é verdade, todas as relações e instituições sociais. Mais que isso, elas fazem parte de sua lógica onto-constitutiva e do seu movimento social. No campo educacional, progressistas e conservadores são representantes de posições diferentes frente a essa contradição elementar. A forma como se posicionam e como concebem o homem, a sociedade e a educação, determina o teor de suas proposições e os fins que perseguem em relação às perspectivas de futuro, ou seja, condiciona suas decisões, objetivações e teleologia. Para os conservadores declarados os conflitos são de ordem mais propriamente de autodefesa do que de contrariedade, posto que identificam a sociedade do capital como a forma mais perfeita de sociabilidade. Já, para os progressistas, os embates se impõem na perspectiva do reformismo. Eles criticam veementemente as implicações e efeitos do sistema do capital, tais como, a ausência de políticas sociais, o cerceamento ou a inexistência de direitos, a desigualdade econômica, etc, mas, defendem como remédio para tais problemas a ampliação de direitos e assunção da responsabilidade social por todos os componentes societários, especialmente pelo estado. O progressismo, em que pese sua importante positividade, não chega a ir a fundo às causas dos problemas sociais que aponta e parece julgar possível melhorar o capitalismo, tornando-o menos agressivo, mais humano,

mais libertário. A cidadania (com todos os direitos aí pressupostos) e a liberdade individual, corolários do liberalismo econômico de corte humanista, sob o sistema do capital, são prerrogativas impossíveis de ser estendidas a todo gênero humano. Dessa forma, a educação progressista não pode ser, senão por ingenuidade, pressuposta como emancipatória, posto que, seu apelo reformista, pode, eventualmente, colaborar para minorar periféricamente efeitos negativos de desigualdades mais profundas. Ademais uma educação emancipatória, de fato, só é possível em uma sociedade emancipada, ou seja, livre e humanizada, na sua totalidade.

A incontrollabilidade do capital em suas configurações atuais já foi suficientemente demonstrada por MÉSZÁROS (2002). A única forma de superar a organicidade do sistema do capital é pela substituição do seu fundamento essencial, o trabalho humano convertido em mercadoria, pelo trabalho assumido como ato associado, realizado por todos e em prol de todos.

Que horizonte resta, então, à educação e à educação filosófica senão o de nortear suas teorizações e objetivações pelo ideal projetivo racional da emancipação? Semelhante teleologia, se comunicada e recepcionada considerando-se o duplo polo do processo complexo de sua constituição e da dificuldade extrema de sua atualização, embora seja um movimento muito pequeno do ponto de vista da construção de uma sociedade humano-genérica, é um passo nessa direção. E é um passo que confere à filosofia a possibilidade de caracterizar-se como conhecimento instituinte, que não se limita a reproduzir-se solitária e academicamente ou perder-se em produções conceituais incomensuráveis e inenarráveis. O que, decididamente, avalia-se como iniquidade ou puro cinismo é que, mesmo pesando-se os seus próprios limites pessoais e profissionais (que são muitos e muito grandes), o filósofo e o professor de filosofia, uma vez autoconscientes de si e de sua realidade tomem deliberadamente o partido do capital.

II A RECEPÇÃO FILOSÓFICA COMO PROBLEMA ÉTICO-MORAL

Minha consciência universal é apenas a forma teórica daquela cuja forma viva é a comunidade real, a entidade social, embora no presente essa consciência universal seja uma abstração da vida real e oposta a esta como uma inimiga. Por isso é que a atividade de minha consciência universal como tal é minha existência teórica como um ser social.

Karl Marx, 1844.

Uma interpretação ontológica dos sentidos gerais e da forma como se dá o entendimento, a produção e a reprodução dos conteúdos filosóficos é o objeto deste capítulo. Antes, porém, de explicitar-se a importância da recepção para a constituição da identidade da educação filosófica, bem como a análise de suas configurações e tipificações fazem-se necessários alguns esclarecimentos acerca dos pressupostos e do sentido da recepção filosófica, tomada como um dos elementos fundamentais na validação lógica e ontológica do argumento principal aqui assumido.

O conceito de recepção filosófica, na acepção ora tratada não é polissêmico, posto que tem como esteio a dialética marxiana. Porém, diferente de outras concepções, nas quais a recepção se limita a parâmetros cognoscitivos e à avaliação da relação entre a comunicação de ideias (enunciação) e o repertório dos receptores, apresenta uma dupla referência. Não apenas alude à forma como se entende a filosofia, mas, também, e principalmente, à relação desse entendimento com a reflexão, a produção e a vivência filosófica. Coerentemente com essa assunção, parte-se de dois pressupostos: **(1)** qualquer recepção filosófica só é possível no horizonte da epistemologia própria da filosofia e, com isso, descarta-se, de antemão, o “empiricismo filosófico” e a redução procedimentalista da filosofia; **(2)** toda filosofia tem um caráter intrinsecamente social e, com isso, descarta-se de antemão as filosofias subjetivistas e orgânicas a interesses privados e/ou estritamente pontuais.

Na tradição marxiana, a recepção da filosofia, assim como de todo conhecimento que busca compreender substantivamente a realidade, não pode ser entendida como algo descolado da concepção/experienciação do método dialético. O processo de conhecimento em filosofia, dadas suas características – conforme já enunciadas anteriormente – por sua vez, não pode ser divorciado de duas componentes intrinsecamente ligadas, porém, cujas relações e efeitos

nem sempre são visíveis. Tratam-se da componente moral e da componente ético-política. A primeira, embora presente na segunda, é mais evidenciada do ponto de vista do filósofo que busca comunicar seu pensamento (“sua verdade”) e também dos seus receptores que, de variadas formas, são influenciados por tal pensamento. A segunda, embora presente na primeira, é mais evidenciada no caráter do conteúdo filosófico e nas interpretações e objetivações que dele partem ou nele se fundamentam.

Viu-se que autoconsciência da filosofia e do filósofo e a opção pelo valor unitário ideal-concreto, ou seja, a humanidade, não implica, necessariamente, em objetivações causalmente consequentes com tais atributos. Contudo, se a práxis for tomada como critério ontológico de verdade e como forma de constituição do conhecimento filosófico axiologicamente autêntico, para objetivarem-se as dimensões éticas e políticas da educação filosófica – pressuposta como carente de identidade –, necessita-se, em primeiro lugar, que sua recepção seja, de fato, ética e politicamente substantiva. A recepção filosófica é, nessa lógica, elemento condicionante da discussão e da comunicação (reprodução) da filosofia.

À filosofia e aos seus dois processos reprodutivos, não necessariamente antagonistas entre si, aqui tratados, se impõe como teleologia a superação do capitalismo, posto que só a dissolução da forma mercadoria permite a emergência da emancipação humana. Dessa forma, quer pelo processo de reprodução mais restrito ao ensino formal institucionalizado, identificado como ensino de filosofia, quer pelo processo de reprodução mais aberto ao plano da cultura e, por isso, mais total do ponto de vista da formação humana em sentido emancipatório, identificado como educação filosófica, a superação aludida, enquanto parte de um projeto maior de transformação, só pode ser afirmada como necessidade se for admitida como verdade que a filosofia tem um sentido ético-político que vai além da satisfação dos desejos de quem a elabora, a enuncia ou julga compreendê-la.

Assim, parece certo que toda filosofia, como forma de vida e como teoria, põe-se, historicamente, a explicitar os problemas humanos tomando-se o presente (o estabelecido), como ponto de partida particular; a práxis social, como eixo e como critério de verdade, e a humanidade, como horizonte teleológico, ao mesmo tempo, totalizante e unificador. O sentido ético-político

é, nessa acepção, o fundamento moral da filosofia, na medida em que se entende a moral como uma relação entre as objetivações individuais cotidianas particulares, e as objetivações sócio-históricas coletivas. Nessa relação, o fundamento moral da dimensão prática (ético-política) não pode ser abstraído de sua substância social, uma vez que toda ação particular é intrinsecamente social, ou seja, é subjetivada e objetivada socialmente.

Ao tratar dos fundamentos ontológicos do conhecimento e da atividade humana, LUKÁCS (1978) ensina que todas as decisões e ações particulares, de alguma maneira estão relacionadas às exigências e tencionamentos coletivos, sociais. Por sua vez, Heller (1994, p. 132) pondera que a moral constitui-se em “relação entre o comportamento particular e a decisão particular, por um lado, e as exigências genérico-sociais, por outro”.

No argumento metodológico marxiano está implícito o duplo caráter objetivo-subjetivo da ação e do conhecimento humano e a compreensão da relação interdependente e contraditória entre a universalidade e a particularidade. Os valores ético-políticos e morais, enquanto construções humanas são, por conseguinte, ao mesmo tempo, históricos, particulares, sociais e gerais. A “opção” racional e empírica pelos valores sociais mais amplos, tais como de classe, de um grupo ou, na sua maior extensão, humano-genéricos, bem como, a respectiva orientação da ação nessa mesma direção, no entanto, não é uma práxis qualquer. Ela passa pela negação autoconsciente (teórica) de uma série de valores hegemônicos e, mais do que isso, implica na ação hodierna autoconsciente (prática) voltada para a superação das condições que concorrem para a configuração da realidade social tal como se apresenta. Com efeito, para o filósofo profissional, considerado individual ou institucionalmente, assim como para qualquer outro ente social que viva da remuneração pelo seu trabalho, estatuído como profissão, a adaptação parece ser mais fácil e até mais “lógica”, considerando o ordenamento simbólico hegemônico, do que a mobilização teórico-prática para a transformação. Mas, a adaptação ao mundo tal e qual ele se apresenta não foi – e não é – conhecimento instituinte e, portanto, propriamente filosófico. Vai-se de encontro, nesse caso, tanto aos valores humano-morais desejáveis, como ao sentido ético (prático) da atividade filosófica, assim entendida como

questionamento rigoroso e radical do mundo vivido. Simulacros à parte, com Gramsci aprende-se que

É uma ilusão e um erro supor que o “melhoramento” ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens - em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive — até a relação máxima, que abraça todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que a atividade para transformar e corrigir conscientemente os homens realiza a sua “humanidade”, a sua “natureza humana” (Gramsci, 1995, p. 47-48).

A transformação humano-social e não a capitulação ou adaptação às condições humano-sociais dadas é pois o horizonte teleológico de toda filosofia instituinte, ou seja, que se apresente, se “faça ato”, mediante a produção e a reprodução de conhecimentos fundados em seus atributos próprios. Na esteira de Marx e de autores que realizam a crítica da filosofia tradicional, entendida como um conjunto plural de interpretação da realidade, é possível demonstrar que uma moral filosófica – não uma filosofia moral—, não se esgota no horizonte monádico, gnosiológico, do edifício filosófico em si, por maior qualidade hermenêutica que ele agregue. A moral da filosofia é, pois, em certo sentido, uma política, pois não se elide a moral das relações sociais de poder, e, muito, por isso, seu caráter antropológico se sobrepõe ao sentido formalista. É esta ligação que suscita a possibilidade de uma ética material universal, radicalmente democrática e libertária, como superação da ética parcial e normativa, limite da forma-mercadoria de regulação e síntese social.

Antecipando possíveis objeções, em relação ao caráter delineado, observa-se, embora a filosofia tenha um sentido inextricavelmente público e não possa desenvolver-se como relação exógena à política, ela não se define como um movimento social organizado e muito menos um ideário salvacionista. Com efeito, é precisamente realizando-se em seus sentidos mais fundamentais que a filosofia pode minimamente contribuir com a tarefa radical da transformação social.

As maneiras pelas quais a filosofia é recepcionada, produzida e reproduzida foram, historicamente, e seguem, contemporaneamente, mediadas pela educação. Com efeito, até a mais conservadora das posições educacionais atuais não tem como negar a essencialidade formadora e

fundante dos demais conhecimentos e ciências que a filosofia encerra. Esse caráter fundante e essencial mantém-se, mesmo que historicamente apresente-se em formas reificadas e, contraditoriamente, seja utilizado como elemento, ora potencialmente superador, ora justificador da racionalidade da ordem do capital. De fato, mesmo os resquícios da filosofia aproximada aos conceitos de *paideia* e de *bildung* são cada vez mais obnubilados pelo relativismo cientificista, dominante na cultura contemporânea. É certo, também, que a existência social da filosofia prescinde de que o conhecimento filosófico seja socialmente comunicado. É precisamente aí que o conteúdo filosófico produzido pelos filósofos torna-se uma discussão filosófica de conteúdos filosóficos e de valores; é pela comunicação da filosofia, pela via da educação, do estudo independente, ou de outros meios formais ou informais, que os conteúdos filosóficos podem ser apreendidos, assumidos ou superados. É pela recepção dos conhecimentos filosóficos, *dentro do estatuto próprio da filosofia*, aqui defendida como práxis, que os potenciais explicativos da realidade, expressos na reflexão, na produção e na atitude filosófica, podem ser elementos, a um só tempo, morais e ético-políticos, da transformação social radical, traduzida inequivocamente como superação da ordem sistêmica do capital.

A compreensão da recepção filosófica a partir do campo da educação filosófica tem a pretensão de lançar luzes sobre, principalmente, a perspectiva dos receptores, considerados institucional ou socialmente, como não filósofos. Como problema, esse tipo de recepção não é suficientemente estudado. Tal lacuna, aparentemente contraditória se considerarmos a profusão de trabalhos sobre a relação entre filosofia e ensino no Brasil, já que se vive um tempo datado em que a filosofia expande-se, como matéria escolar e como mercado, tanto na EB e ES, como no setor das produções culturais. A contradição se torna compreensível, e até esperada, na medida em que, conforme já acusado, as tipificações mais presentes da filosofia, inclusa a filosofia sobre o ensino, contemporânea – quais sejam, como discurso acadêmico, como saber institucionalizado e profissional, como apêndice da ciência positiva e como discurso filosófico-pedagógico subjetivista combinado ao procedimentalismo –, não contam com as componentes morais e ético-políticas constitutivas e instituintes. Isto é, para tais tipificações, valem as críticas marxianas à filosofia

tradicional, pois também nesses universos, que desconsideram a totalidade, pouco importa a perspectiva da alteridade, pois que suas produções não são teleologicamente voltadas aos sentidos teórico-práticos da realidade humano-social.

Julga-se que a filosofia, mais do que um conhecimento em-si é uma atitude-para-si e para-o-outro. Esta relação entre conhecer-agir-comunicar é mais notável no campo da educação filosófica do que em quaisquer outras tipificações que os estudos e a produção filosófica possam constituir.

Ao afirmá-la como conhecimento, cujos conteúdos são importantes e relevantes para a formação dos cidadãos/estudantes, assume-se que é para eles, e não para o próprio filósofo, ou para seu público especializado, que tal conhecimento se dirige. Uma obviedade, portanto. Logo, se é óbvio que a difusão pedagógica da filosofia destina-se à formação dos indivíduos que acorrem aos espaços escolares e outros espaços formativos, é forçoso admitir que a recepção filosófica seja para a educação filosófica e, por extensão, para o ensino de filosofia, uma relação fundamental e constitutiva de sua identidade. É ela que baliza e que determina o alcance, a qualidade e o sentido da comunicação educacional da filosofia. É ela que justifica a função social e a importância da filosofia na escola, na universidade e nos demais espaços de formação e socialização.

Ao afirmar-se a filosofia como conhecimento que se torna ato, considera-se que a atitude filosófica de um filósofo objetiva-se em seus escritos, em sua atuação pública, bem como nas diversas formas em que comunica e debate sua filosofia. Nesse sentido, a pergunta sobre a atitude filosófica do professor de filosofia fatalmente se põe. Ele seria um filósofo ou um receptor passivo e comunicador burocrático da filosofia? Esta questão, posta a implicação entre apreensão e comunicação como elementar na relação ensino-aprendizagem, poderia ser assim expressa: a apropriação e a comunicação de conteúdos autorais da tradição filosófica é suficiente para caracterizar um filósofo? A menos que se defenda a redução da filosofia à filosofia profissional, certamente, a resposta para essa questão é negativa. Porém, a filosofia é, também, a sua história, ou seja, o conjunto dos pensamentos autorais que produziu. Sem esses conteúdos, perde-se parte importante de seu sentido de historicidade e, com ele, seus respectivos impactos, contradições e acervos

teóricos. Logo, a tentativa de responder ao questionamento não está localizada tão somente na aferição da capacidade operatória de aprendizagem/comunicação de ideias filosóficas, mas, sobretudo, no modo como o professor recebe e vive seu ofício de ensinar filosofia.

Assim como a filosofia não é ciência positiva e também não é um conjunto de saberes comuns, opinativos e espontâneos, o ensino de filosofia é específico. Tal especificidade, em termos ideais, deveria ser manifesta na ligação orgânica do professor de filosofia com ela própria. Essa relação, por sua vez, só tem sentido ético-político genuíno ao admitir-se a filosofia como conhecimento e atitude moralmente comprometidos com o horizonte da emancipação humana. Não há como um professor ensinar filosofia se ele mesmo não tem com ela uma relação autenticamente filosófica. Não há como orientar os estudantes na tarefa do desenvolvimento de atitudes filosóficas mediante um comportamento procedimental que visa, como se viu anteriormente, o seguimento de passos didáticos, cujo objetivo é estabelecido sob o ponto de vista tão somente individual. Raciocínio análogo se aplica ao estudo exegético de textos, teorias e sistemas filosóficos. Tal estudo é sim importante, mas, não suficiente para caracterizar a crítica filosófica como exercício dialético de negação e formação de novas sínteses, isto é, como razão e atitude capaz de atualizar o conhecimento instituinte, porque voltado à emancipação humana.

Em um de seus últimos escritos de fôlego crítico-interpretativo consonante com a tradição marxista (ver nota 10) e com características ensaísticas notáveis, denominado *A filosofia radical*, a filósofa húngara Agnes Heller³⁷, ao passo que explicita os fundamentos radicais da filosofia, inclui a recepção filosófica na perspectiva do método da comunicação desse conhecimento, igualmente radical. Pelo seu caráter moral, ético-político e, muito por isso, social e, também, por ser um dos poucos escritos que partindo de uma crítica contundente ao acanhamento e à descaracterização da filosofia na contemporaneidade, elabora uma teoria da recepção filosófica em sentido geral e crítico, acredita-se que a produção de Heller é um ponto de partida para

³⁷ Heller foi considerada por Lukács, de quem foi aluna, a mais produtiva entre as intelectuais que integraram a, assim chamada por muitos autores, “escola de Budapeste”.

os necessários estudos sobre a recepção no campo da educação filosófica, considerado na acepção instituinte e radical aqui asseverada.

Segundo a autora, a filosofia apresenta-se como “um convite a pensar, e, por conseguinte, a captar unitariamente o Verdadeiro e o Bem” (HELLER, 1983, p.26). Esse exercício racional, não necessariamente prescinde de conhecimentos prévios, porém, de seu caráter moral, unitário e crítico, derivam as “três tarefas” da reflexão filosófica, a saber: “Reflete como deves pensar, reflete como deves agir, reflete como deves viver”. (*Id. Ibid.*, pp. 25-26)

Dos argumentos da autora, pode-se depreender que a radicalidade de qualquer filosofia relaciona-se à assunção teórico-prática de uma série de atributos. Uma filosofia autêntica, comunicada e recepcionada como tal, é necessariamente moral, racional, democrática, prática, utópica, crítica, histórica, política na perspectiva da totalidade. Para Heller todos esses atributos expressam, a um só tempo, a especificidade da filosofia autêntica, a atitude do filósofo e o caráter moral de sua filosofia. Entendida como um tipo de conhecimento teórico-categorial, porém inseparável da vida vivida, a filosofia situa-se sempre numa tensão entre o ser (o estabelecido, o dado) e o dever-ser (o ideal, o projeto de futuro). Assim sendo, inelutavelmente racional, teleologicamente utópica e categoricamente social, a filosofia, em sua radicalidade elevada e autônoma, interroga, teoriza, critica e institui um conhecimento, cuja gênese e realização se dá no cotidiano, mas, no mesmo processo, dele se descola, “elevando-se” sobre suas determinações. Essa elevação se dá pelo entendimento e pela atitude do filósofo, que, segundo a autora, ao viver autenticamente a filosofia contribui para que ela seja positiva em sentido antropológico.

É o carecimento social do homem contemporâneo que expressa a urgência de uma filosofia que se atualize como práxis; é a necessidade da humanização do humano que torna premente uma filosofia que não se evada do mundo vivido e, mais do que isso, tenha a coragem histórica de orientar-se para a sua transformação. A filosofia radical, então, não apenas interpreta e critica, mas, ao fazê-lo, assume posições políticas e oferece alternativas que tornem possíveis a superação da alienação e o estabelecimento do consenso em torno aos “valores verdadeiros” da liberdade e da igualdade em sua máxima extensão. Valores esses, que sintetizam a sociabilidade humano-

genérica e, portanto, expressam a antítese da sociabilidade contemporânea, fincada no individualismo e na exigência de relações de dependência, dominação e subordinação. Nas palavras de Heller:

A filosofia radical (...) deve aplicar os valores de sua utopia racional nos campos da teoria crítica da sociedade, da filosofia da vida e da teoria política com a finalidade de mobilizar e conquistar para sua própria causa todo homem que age e pensa, contribuindo assim para excluir as alternativas negativas da humanidade. *A filosofia radical deve se tornar práxis para que a práxis se torne teórica*, para que os homens possam se elevar ao nível da discussão filosófica, antes que seja tarde demais. (*Id. Ibid.*, pp. 158. Itálicos no original)

A caracterização da filosofia como matéria escolar, ou como conteúdo passível de ser ensinado-aprendido, não se justifica no âmbito das ideias pedagógicas ou dos estudos curriculares, mas da própria filosofia e de sua “razão de ser” estritamente social. Sendo assim, não se trata de aprender-ensinar quaisquer saberes afeitos à reflexão e a crítica, mas de aprender-ensinar-viver filosofia, conhecimento/forma de vida que é, ao mesmo tempo, ato de razão especificamente filosófico e expressão prático-crítica.

Como, então, um ato racional pode ser percebido, operado e caracterizado como filosófico? Na tradição marxiana, há mais de uma possibilidade de resposta a essa questão. Todas, no entanto, passam pela assunção teórico-prática e ético-moral da vinculação do exercício do ato intelectual de compreensão e crítica ativa do presente à necessidade da transformação social. Com Gramsci, pode-se depreender, que a filosofia da práxis é filosofia, porque que é práxis, ou seja, porque, entre outras razões, ao explicitar as contradições da sociedade dividida em grupos dominantes e grupos subalternos, suscita em cada um dos “potenciais filósofos”, sujeitos de sua própria vontade individual, a necessidade prática da organização do sentido comum, coletivo, para a transformação social. No mesmo sentido, compreende-se a filosofia como conhecimento em que método e objeto imbricam-se, na medida em que a crítica filosófica reproduz (reflete), no plano do pensamento e da consciência, a práxis social histórica, que é o substrato de qualquer teoria que arvore expressar a realidade a partir de suas determinações mais concretas e essenciais e, por isso mesmo, mais definidoras de sua configuração como totalidade e, conseqüentemente, dos seus carecimentos fundamentais. É pela via do carecimento, tanto em relação ao potencial transformador da filosofia autêntica, como dos inúmeros

carecimentos sociais para os quais a filosofia tradicional simplesmente tergiversa, que Heller infere, tal como Marx e Gramsci o fizeram antes dela, o sentido radical da filosofia que busca sínteses unitárias. Em sua tipologia geral da recepção/apropriação da filosofia, que não deixa de ser, segundo é possível interpretar, uma expressão do método dialético, a filósofa húngara, considera uma filosofia em-si (para o sujeito que a representa, a reflete ou a vive) tão mais substantiva e expressiva da práxis filosófica (para-todos), quanto mais ela adquire sentidos unitários concretos e objetiva-se propriamente como filosofia radical. (HELLER, 1983).

Na sequência expõe-se, em linhas gerais, a tipificação sintética hierárquico-processual da recepção filosófica elaborada por Agnes Heller. Destaca-se que não se trata, em absoluto, da descrição de um esquadramento de cunho estruturalista ou de qualquer outra manifestação afeita ao campo marxista vulgar, tais como abundam na literatura relativista e, paradoxalmente, modelar da dos manuais que abordam a intersecção entre a filosofia e sua reprodução pela via do ensino e, muito menos, de um raciocínio fincado em generalidades abstratas com algum apelo historicista. Trata-se, antes, de uma proposição consubstanciada em exercício propositivo reflexão e de síntese das expressões históricas da recepção da filosofia e suas respectivas possibilidades e platôs.

Segundo Heller a recepção pode ser parcial ou completa. Da compreensão da filosofia como ato racional, ético-político e forma de vida (práxis), deriva-se que as recepções parciais são aquelas que contemplam apenas um dos momentos-eixos da reflexão, ou da vivência, filosófica, isto é, concentram-se mais marcadamente em uma dessas três esferas: o pensar, o agir, o viver. Em todas as filosofias radicais estes três momentos formam uma unidade, porém na perspectiva do receptor³⁸, é possível a concentração em apenas um desses momentos ou, ainda, a tomada dos três em separado. Ora, a recepção parcial, considerando-se a intencionalidade do receptor, não visa, como Heller dá a entender em várias passagens de *A filosofia radical*, “a objetivação filosófica”, posto que é um “meio para produzir um outro efeito:

³⁸ Note-se que o receptor parcial de uma filosofia, sendo ela radical ou não, pode ser, mas não necessariamente é, um filósofo socialmente identificado como tal, quer pela sua vinculação profissional, quer por sua associação em diferentes contextos com a cultura filosófica.

desde a solução de problemas existenciais pessoais, até a exposição de teorias em outras esferas” (*Id., Ibid.*, p. 35).

Heller (*Id. Ibid.*, Cap. II) divisa, e exemplifica historicamente, três âmbitos de recepção parcial, a saber: a recepção iluminadora, a recepção política e a recepção que guia o conhecimento. A primeira concentra-se na resposta ao questionamento: como deves viver? A segunda busca responder à questão: como deves agir? Finalmente, a terceira, reúne atitudes relacionadas à indagação: como deves pensar?

A recepção iluminadora, segundo Heller, tem caráter de resposta axiológica aos problemas do mundo e motes associados aos sentimentos. Ao refletir e expressar como se dever viver a vida, assume determinados valores que guiam a atitude particular dos seus receptores e lhes conferem significados para suas vidas. A autora identifica o estoicismo e o epicurismo como filosofias iluminadoras e destaca que em épocas históricas em que se agudizam crises de valores, esse tipo de recepção ganha espaço social e acadêmico, pois tendencialmente os indivíduos submetidos a tais condições procuram acercar-se da segurança de filosofias que forjem novos sentidos valorativos e respectivos códigos normativos. (*Id. Ibid.*, pp. 40, 41)

A recepção política é identificada por Heller nas filosofias que buscam a transformação social pela via da política, “entendida (...) em seu sentido lato, [que] significa toda a imediatamente dirigida à transformação, à modificação ou à reforma da sociedade.” (*Id. Ibid.*, p.41). Em geral as recepções políticas organizam seus pressupostos e argumentos em torno de uma utopia social. Não são exatamente filosofias políticas, embora possam assim apresentar-se. São parciais porque seus receptores se orientam única e exclusivamente pela crença que o seguimento de seus postulados, tomados como um dever-ser, conduzirão à atualização plena (ser) dos ideais utópicos por eles apontados. Heller menciona obras de Platão, Hobbes, Bacon, Spinoza, Kant e Fichte como exemplos de autores que se preocuparam em evidenciar o aspecto racional-político de suas produções.

Heller também problematiza historicamente uma faceta importante da recepção política, que diz respeito à “recepção da filosofia como ideologia política” (*Id. Ibid.* p. 42), alertando para os *gaps* entre as reflexões políticas originais de uma série de filósofos, tais como Hegel, Rousseau e Marx, e a

apropriação de suas respectivas ideias, por movimentos sociais e estados instituídos, como ideologias. (*Id. Ibid.* p. 41 a 44). Tal reflexão é sobremaneira oportuna na contemporaneidade, porém, a autora, embora lance a ideia de “mal entendido”, que tanto pode ser interpretado como um erro intencional, como ingenuidade ou, principalmente, como uma vicissitude histórica engendrada na luta social, cujas hegemonias tendem a ser construídas à contrapelo das utopias sociais orientadas para a emancipação, não aprofunda a argumentação.

A recepção que guia o conhecimento concentra-se no âmbito da normatização do pensamento. Apresenta-se como um dever-ser da racionalidade rumo às verdades obtidas mediante métodos capazes de descobri-las e sustentá-las. Em termos gerais, Heller identifica esse tipo de recepção nas filosofias voltadas ao método. Historicamente, contudo, a partir da modernidade, na medida em que as ciências positivas se desenvolveram, emanciparam-se da filosofia e construíram seus próprios caminhos, raciocínios operatórios e teleologias. Desde então, segundo a autora, a filosofia, identificada ela própria, contraditoriamente à sua inscrição, a uma “ciência”, limita-se, a fornecer valores e substratos de método que guiam as teorizações das assim chamadas ciências humanas e sociais. A recepção filosófica que guia o conhecimento, desse modo, assume um caráter avaliativo-cognoscitivo que não necessariamente vivifica (objetiva) os valores que teoricamente a forjam. Heller enfatiza repetidamente a parcialidade da recepção filosófica avaliativo-cognoscitiva nas ciências sociais justamente pelo fato de que os valores e princípios que as guiam apenas são válidos no âmbito do gnosiológico, não indo além da compreensão fática do real que as caracteriza. Ela exemplifica, por exemplo, que “vários princípios metodológicos, ou inclusive valores-guia de Marx, ‘passaram’ para as ciências sociais singulares, sem que os cientistas em questão fossem socialistas ou se considerassem marxistas” (*Id. Ibid.*, p. 51; SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2003).

A recepção que guia o conhecimento ao assumir, nas ciências humanas, a face avaliativo-cognoscitiva, pode segundo a autora, mediar a possibilidade de um “verdadeiro encontro” entre essas e a filosofia. Essa aproximação, no entanto, só é possível quando, a discussão de valores-guia for cotejada com valores unitários (humano-genéricos) e ultrapassar, desse modo, a dimensão

puramente gnosiológica e a visão positivista da realidade como facticidade. A autora finaliza sua reflexão destacando que a assunção de “tarefas comuns”, mediante a ampliação do sentido de valor, entre a filosofia e as ciências humanas e sociais não implica, todavia, nenhuma delas deva distanciar-se de suas inscrições próprias. (*Id. Ibid.*, p.49).

Diferindo das recepções parciais, para as quais a “filosofia é um meio para”, as recepções completas da filosofia, são, segundo se pode depreender da obra de Heller, processos de apropriação da filosofia relacionados a uma finalidade que vai além do interesse particular imediato do sujeito que “filosofa”. Ao longo da argumentação, ela apresenta e demonstra exemplos de obras e correntes filosóficas coerentes aos três tipos de recepção, ou mais propriamente, de apropriação, filosófica, a saber: a apropriação/recepção estética, a apropriação/recepção do entendedor de filosofia e, finalmente, a recepção/apropriação autenticamente filosófica. (*Id. Ibid.* Cap. II)

Heller denomina de recepção estética, a apropriação da forma do conhecimento filosófico. Ela explica que a forma filosófica é o que dá identidade à filosofia, pois “toda idéia filosófica pensada conseqüentemente até o fundo tem a forma que lhe é adequada” (*Id. Ibid.* p.35). Há, segundo a autora, uma estreita ligação entre a forma filosófica e a busca histórica da filosofia, expressa nas obras filosóficas autênticas. Em cada uma delas os filósofos, de diferentes maneiras, almejaram a forma mais adequada para expressar com a maior perfeição possível suas ideias. A forma considerada adequada pelo filósofo pode ser comparada ao belo. Heller menciona diversos clássicos da filosofia, acusando que, a seu ver, mesmo nos mais áridos, há beleza. E é essa beleza, que pode ser traduzida na expressividade da filosofia, quando fiel aos seus fundamentos e especificidades, que é apropriada pelo receptor estético mediante o processo espiritual da catarse. Dessa maneira, a apropriação estética é fortemente contingenciada pelo sentimento e, segundo o que se pode depreender, de uma espécie de contemplação iluminadora, pois se configura num processo em que o ponto de partida, embora seja mediado pela forma/conteúdo das obras filosóficas, é sentimental e não há propriamente uma relação crítico-ativa com elas, já que assumem um caráter de “revelação” para o receptor, cuja

reação é: encontrei! É assim que se deve pensar, agir e viver. (...) Ele sente que é verdade e que se deve pensar assim, nem é possível pensar diferentemente; à recepção, não segue um ulterior espanto; a clareza não deve ser posta em discussão" (*Id. Ibid.*, pp. 36, 37).

A recepção do entendedor é identificada por Heller como a apropriação da filosofia motivada pelo fato dela ser tomada e apreciada como um domínio cultural relevante. O entendedor estuda filosofia, domina suas categorias, seus conceitos, julga pensamentos, ideias e sistemas: em suma ele a compreende, a classifica, a divulga, a sistematiza, mas não a produz. (*Id. Ibid.*, p. 37). Os professores de filosofia catedráticos, assim como muitos intelectuais que se costuma denominar como eruditos, podem ser identificados aos receptores entendedores.

Os receptores que autenticamente se apropriam de uma filosofia são denominados por Heller de receptores filosóficos. Sua relação com a filosofia supera em substância, profundidade, compromisso ético-político e vínculo existencial, a dos entendedores e a dos receptores estéticos. Todo receptor filosófico, segundo Heller, tem com a filosofia uma ligação orgânica, verdadeira e, por isso, filosófica. Não é possível apropriar-se filosoficamente de várias filosofias, mas tão somente de uma, pois toda filosofia autêntica implica em uma única concepção de mundo, logo, apresenta uma forma de vida, que é assumida pelo receptor. Seu fundamento é sempre a compreensão profunda da filosofia, porém, diferente da relação gnosiológica, o receptor chega à compreensão pela experiência vivida. O cotidiano, a vida presente, com todas as interações e determinações aí engendradas é a mediação entre o conhecimento filosófico e a objetivação da filosofia. Tal objetivação, por sua vez, pode vir a traduzir-se em variadas formas de atuação social, sendo a docência e a expressão filosófica escrita, as mais incidentes. (HELLER, 1983) Na docência formal institucionalizada, reforçando-se argumento já apresentado (Cap. I), o conflito entre a filosofia autêntica – identificada a positivação de valores humano-genéricos – e a profissão de filósofo – definida institucionalmente e, portanto, constituída em uma das mercadorias laborais no rol da divisão social do trabalho sob a ordem do capital – é inevitável.

Com a análise dos tipos recepcionais de Heller não se pretende um exercício de “enquadramento” arquetípico, mas reforçar que o conteúdo ético da educação filosófica e, por extensão do ensino de filosofia, está ontologicamente relacionado com os atores e autores (sujeitos) que a vivificam em dado período histórico. A recepção filosófica da educação filosófica e da filosofia sobre o ensino da filosofia, conforme argumentação desenvolvida no Cap. I, tem, majoritariamente, assumido vieses típicos do relativismo empiricista de corte pós-moderno, podendo, dessa forma, facilmente serem interpretadas pela parcialidade com a qual elegem seus supostos (grande parte deles, como se viu, somente negativos), traçam seus objetivos, organizam seus discursos e, por fim, “comunicam” e mercenciam seus produtos. Embora anteriormente tenha se aludido a alguns representantes dessa tendência no Brasil contemporâneo, sabe-se que um julgamento moral de seus autores e atores não esgota a problemática. (NETTO, 2002; *Id* 2011) Noutros termos, o destaque afirmativo dispensado ao compromisso moral do receptor da filosofia com a perspectiva da emancipação humana, não implica numa relação direta de causalidade entre a necessidade apontada e uma tentativa de parametrizar juízos morais aplicáveis individualmente àqueles que, a partir de paradigmas pós-modernos, recepcionam e comunicam suas filosofias. De fato, a negação peremptória dos valores humano-genéricos e, principalmente, dos nexos sócio-históricos da filosofia e das demais ciências sociais, os estudos educacionais entre eles, é uma tendência geral que necessita ser cientificamente estudada para que se explicitem melhor suas determinações gerais.³⁹

A identificação desse afastamento da recepção filosófica dos seus sentidos radicais, conforme acepção que Heller desenvolve como mediação aos tipos recepcionais por ela categorizados, permite afirmar a necessidade presente de um triplo, e consentâneo, reencontro da filosofia (quer na dimensão da pesquisa e da investigação, quer nas dimensões da comunicação e da reprodução) com os sentidos ontológicos de sua própria história, inscrição epistemológica e teleologia.

³⁹ Segundo se entende, o método na acepção e demonstração marxiana é, ao mesmo tempo, um exercício rigoroso, científico, que envolve, em linhas gerais, uma primeira percepção empírica dos fenômenos, sua reprodução racional/mental, a explicitação de seus nexos estruturantes (categorias) e de suas mediações recíprocas e, por fim, nova confrontação sincrônica dos fenômenos, face o trabalho teórico realizado. Retornar-se-á a esta reflexão no Capítulo IV.

Tal reencontro implica, em primeiro lugar, na reconciliação da filosofia com a razão histórica, cujo conhecimento rigoroso municiado pelo que Gramsci denominava de “espírito de sistema” do filósofo especialista, permite deslindar e atualizar (tornar explícitos no presente) problemas humanos substantivos.

Em segundo lugar, a retomada da filosofia, do espírito da busca da verdade, assim entendida, não como elemento unívoco e atemporal, muito menos como consenso intersubjetivo⁴⁰ ou qualquer outra acepção particularista, às expensas da objetividade dos fatos, mas como elemento histórico que permite avaliar a adequação objetiva entre a realidade e sua respectiva explicação teórico-filosófica e cuja apreensão só é possível pelo conhecimento. (NETTO, 2000; LUKÁCS, 2010a) Nesse sentido, o conhecimento da verdade, pode ser conceituado como processo mental cujos resultados, por representarem a realidade objetiva, concorrem substantivamente para a autoconsciência de uma dada totalidade social. Dessa forma, a apreensão da verdade, ato do entendimento autônomo, e portanto, uma intervenção humana, incide na própria dialeticidade que a constitui e a possibilita. A verdade do ser social, em sua constituição dialética, que tão somente pelo conhecimento rigoroso pode ser arrestada, ao objetivar-se à consciência do intelectual, não se estabelece apenas como parte de formulação subsidiária de um recurso investigativo metódico, que não vai além das leituras empíricas imediatas e nelas permanece mas, fundamentalmente, como característica basilar da processualidade fenomênica da realidade historicamente produzida e, por isso mesmo, passível de ser conhecida em suas determinações e mediações.

Em terceiro lugar, o pôr teleológico da filosofia na perspectiva da transformação social (HELLER, 1983; MARX, 1982; *Id.*, 2004 **b**) o que, necessariamente, impeliria àqueles quantos que a recepcionassem como forma

⁴⁰ A teoria da verdade como consenso intersubjetivo é defendida por diversos pensadores de diferentes orientações teóricas, tais como Charles Sanders Peirce, Karl-Otto Apel, Jürgen Habermas e Emmanuel Levinas. Em linhas muito gerais, os consensualistas apontam para necessidade da ampliação do plano dialógico sincrônico como, simultaneamente, meio e processo para a descoberta e/ou revelação da verdade de discursos e proposições, independente de sua natureza (científica, filosófica, matemática, artística, etc). O diálogo racional intersubjetivo acordaria e, ao mesmo tempo, seria o crivo, do estabelecimento da verdade, cujo consenso dependeria de certas condições, tais como: a existência da democracia ou de relações discursivas horizontais (Habermas e Pierce); a superação da relação com a alteridade como relação de dominação ou como relação de estranhamento/indiferença (Apel, Levinas).

de vida, a estabelecer um compromisso moral autoconsciente com a crítica do presente e, no mesmo processo, com a centralidade objetiva da humanidade.

A consciência filosófica, conforme afirma Saviani, inspirado em Gramsci – para quem os textos marxianos disponíveis na sua época eram supostos –, não se erige e se sustenta apenas pela sofisticação analítica ou pelo rigor epistemológico da produção de uma filosofia, mas antes, pela combinação desses atributos na construção de sínteses que se elevam da categoria do individual, mediada por caracteres singulares, e da aparência de concreticidade da “parcela” do real aí manifesta, para a categoria da coletividade. (SAVIANI,1982; GRAMSCI, 2010) Não se pode aludir antropológica ou eticamente a uma consciência filosófica parcial, atomizada, para cuja validade teórico-prática concorram apenas os valores de um segmento ou classe social ou, como quer o empiricismo metodológico, os valores, desejos e perceptos imediatos de determinados sujeitos. Daí a necessidade de se perscrutar como são vivificadas, em dada conjuntura ou situação peculiar, as mediações que a conformam. Só assim é possível explicitarem-se as determinações humano-genéricas, gerais e concretas, porque ontológicas e, como tais: expressões complexas de uma totalidade igualmente complexa e temporal. É pela autoconsciência do movimento, subjetivo e objetivo, que a práxis filosófica dos intelectuais da filosofia, expressa no trinômio, recepção, produção e comunicação, deveria reunir bases para uma educação filosófica que vise objetivações para além das perspectivas limitantes e alienantes das formas filosóficas contemporâneas hegemônicas.

O ensino de filosofia e, de forma mais abrangente, a educação filosófica, pouco contribuem para o desenvolvimento das possibilidades intelectuais, artísticas, culturais e cognoscitivas dos seus educandos quando se limitam a um recorrido gnosiologicamente equidistante dos problemas reais, socialmente constituídos e ontologicamente fundados e interconectados.

Até o momento, partindo-se do acúmulo de estudos, pesquisas, produções e atuação política do NeseF UFPR, tomou-se, a princípio, como suposto, a necessidade da constituição identitária de um campo de estudos e de intervenção a que se denominou de educação filosófica. Essa necessidade, como suposto imediato, ganha justificação por uma mediação fundamental. Tal mediação, por sua vez, conforme se procurou demonstrar, diz respeito à

assunção teórico-prática real, e não meramente retórica, de uma determinada concepção de filosofia, cujas refrações apresentam-se como ruptura às visões e práticas tradicionais hegemônicas tanto no âmbito do trabalho político-pedagógico, como nos âmbitos da produção/reprodução filosofia escolar, acadêmica e cultural. A filosofia e, por extensão, a educação filosófica, que assertivamente se defende é aquela cuja sua inscrição peculiar e função sócio-histórica a identifica necessariamente a um domínio de conhecimento teórico-prático que tem por objeto problemas humanos candentes e presentes, tomados, a um só tempo, em suas imediatezidades e estrutura constituinte. Logo, a filosofia, seja em que expressão for, não pode afirmar-se como tal recusando-se à crítica às relações capitalistas, com acento nas relações de trabalho, e organizando suas práticas, discursos e produtos de modo a reproduzir e, de certa forma, sofisticar as linhas mestras da sociabilidade burguesa. O problema do método, assim entendido, em linhas gerais, como horizonte e instrumental orgânico a uma concepção que nega a sociabilidade em torno do capital como única e definitiva forma de organização e reprodução humana, põe-se como contrafação ao entendimento hegemônico de método entendido como conjunto de metodologias que se apresentam como repositório de técnicas, estratégias e recursos que, em última análise, reafirmam a realidade dada. Para além da aparência de discurso crítico, que comumente é utilizado para justificar a filosofia como matéria escolar e conhecimento formador, viu-se que a reafirmação da realidade dada é notadamente elemento estruturante da dependência institucional e, por sua vez, mercantil dos estudos, pesquisas e produtos acadêmicos sobre o ensino da filosofia, particularmente os voltados para a EB. Tal contingência apresenta uma ligação recíproca com o campo da educação filosófica e, igualmente, com o campo da filosofia da educação, cujas extensões são, em tese, mais abrangentes e suas naturezas são, também em tese, menos dependentes, da divisão social do trabalho⁴¹. Em

⁴¹ O desdobramento dessa questão, embora de suma importância, não será problematizado nessa tese, muito embora não seja ignorado. Trata-se da diferenciação entre trabalho produtivo e improdutivo. O primeiro remunerado diretamente pela renda que ele próprio propicia, o segundo, não necessariamente remunerado e/ou remunerado com recursos sociais que indiretamente provém do labor assalariado. Nesse sentido, os educadores e pesquisadores das instituições públicas, por exemplo, poderiam, à primeira vista, serem considerados improdutivos do ponto de vista da organização econômica capitalista, pois as funções que realizam não são diretamente pagas com renda dos donos dos meios e bens de produção e nem, tampouco, os produtos do seu trabalho objetivam-se diretamente em bens

suma, descreveram-se dois conjuntos de mediações relacionadas entre si: avaliou-se parte das configurações históricas que incidem sobre a presente forma filosófica acadêmico-institucional, bem como sobre as direções e tendências hegemônicas nas produções sobre o ensino de filosofia e, *pari passu*, procurou-se estabelecer alguns nexos entre tais configurações e determinados constructos, discursos, documentos oficiais e políticas curriculares que têm o ensino de filosofia como objeto. Defendendo-se o horizonte da emancipação humana como eixo norteador do trabalho pedagógico na disciplina de filosofia, mesmo sabendo-se que tal perspectiva é extremamente eivada de limites sociais, políticos e, até mesmo, intelectuais, fez-se mister perscrutar as mediações desses limites e as possibilidades fáticas de suas respectivas conformações. Nesse sentido, problematizou-se, com acento moral, a recepção filosófica, tendo-se como guia, os tipos recepcionais categorizados por Agnes Heller e, a partindo-se deles, recaiu-se novamente no problema central (aqui tomado como objeto de tese) da concepção da filosofia, seu método e sua teleologia, expresso na relação contraditória entre a prática ético-política – e suas respectivas refrações – dos receptores/intelectuais da filosofia e o conteúdo epistemológico de seus discursos e recomendações.

Na sequência, parte-se para uma exposição de exercícios filosóficos norteados pelas linhas gerais da concepção de filosofia e de educação filosófica – essencialmente de mesmo sentido e natureza social constitutiva, embora se tratem de extensões diferentes de expressão e de crítica – aqui defendidas. Tais exercícios podem ser caracterizados como objetivações intencionalmente norteadas para a superação dos fundamentos ora relativistas, ora empiricistas, ambos com vieses subjetivistas, aqui reputados como hegemônicos e alinhados à ordem do capital.

materiais. Marx, ao considerar as determinações do trabalho – sempre uma relação social e não um ente –, assume na sociedade, não chega a concluir explicitamente uma teoria acerca do papel de todas as variedades de trabalho “improdutivo”, então existentes à sua época, no espectro da extração da mais-valia. Aqui tomamos o trabalho, independentemente dessa classificação, ou seja, como trabalho social. O fato é que há uma tendência de que se percepcione diferentemente o trabalho diretamente relacionado à produção de mercadorias e o trabalho relacionado à produção de bens simbólicos. O segundo tende a ser percebido e tratado como exógeno ou equidistante ao metabolismo do capital. Da mesma forma, no que tange ao setor educacional e acadêmico, quanto mais distante da sociedade viva, quer em termos reais, quer em termos teóricos, é o trabalho realizado pelo conjunto dos profissionais, mais ele lhes parece independente da ordem sistêmica.

III EDUCAÇÃO FILOSÓFICA: OS CAMINHOS DA PRÁXIS

Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material, produzem também os princípios, as ideias, as categorias, de acordo com suas relações sociais.

Karl Marx, 1847.

3.1 Breve esclarecimento sobre o ponto de partida

Conforme enunciado no final do capítulo antecedente, neste tópico pretende-se evidenciar como a categoria educação filosófica, suposta como um campo ou domínio em vias de explicitação, assume faces teórico-práticas em âmbitos acadêmicos e públicos. Para tanto, optou-se por analisar algumas das ações historicamente datadas propostas pelo NeseF, bem como uma de suas características mais marcantes e, em muitos sentidos, que o diferencia de núcleos acadêmicos⁴². Em um primeiro momento analisar-se-á a proposta da Revista do NeseF Filosofia e Ensino; na sequência, a participação do NeseF na XXVI Sepe (Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão) “Currículo e formação de professores”, evento realizado no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, no período de 19 a 24 de 2014 e, por fim, pretende-se, a pretexto da construção, em processo, do projeto de delimitação do campo da educação filosófica, tecer alguns comentários sobre a atuação pública dos intelectuais da filosofia no que respeita, principalmente, a crítica a sua atual

⁴² Principais linhas de ação do NeseF UFPR.

a) Grupo de Estudo NeseF/G-Efil - Grupo de Estudos de Educação Filosófica. Realizou, ao longo dos anos, leituras e debates de vários textos e autores.

b) Grupo de Pesquisa NeseF-CNPq. Grupo de pesquisa reconhecido pela UFPR e credenciado/registrado na plataforma do CNPq desde 2009.

c) Cineclube do NeseF. As primeiras experiências cineclubistas ocorreram nas escolas entre os anos de 2010 e 2014. Em 2014 e 2015 funcionou nas dependências do Anfiteatro 400 do Prédio D. Pedro I – Reitoria – UFPR. Em 2016, as atividades cineclubistas foram desenvolvidas em parceria com o IFIL e com o CEP com sessões realizadas nas duas instituições

d) Olimpíada Filosófica – Experiência do Filosofar. Iniciou em 2010 e em junho de 2017 realizará a V edição. Um histórico mais completo pode ser encontrado em HORN, Geraldo Balduino; MENDES, Ademir Pinhelli. **Olimpíadas de Filosofia do NeseF:** a experiência do filosofar no Ensino Médio. In: Revista do NeseF Filosofia e Ensino. Curitiba. UFPR, vol. 5, nº5, jan.-jun., 2015, p. 30-45. Disponível em: <http://www.nesef.com.br/revista>. Acesso em 12/03/2017.

e) Revista do NeseF Filosofia e Ensino. Periodicidade semestral, com 6 volumes regulares e um especial publicados até o momento. Números disponíveis em: .

f) Eventos e Encontros. Desde 1998 o NeseF promove eventos e encontros organizados pelo próprio núcleo ou em parceria com a APP-Sindicato e o IFIL. Em junho de 2017, ocorrerá o I Encontro Nacional de Educação Filosófica, o XVII Encontro do Coletivo do NeseF e a V Edição da Olimpíada de Filosofia.

condição de distanciamento dos espaços públicos e sua tímida intervenção nos rumos da política societária.

Far-se-á, pois, uma tentativa de explicitação, no sentido marxiano, de algumas expressões fenomênicas intencionais levadas a cabo pelo Nese e seu coletivo, ambas tomadas como tentativas de aproximação ético-política do estudo e da reprodução da filosofia, considerando sua inscrição própria, à crítica substantiva e intencional do presente. A intencionalidade, nesse caso, presume o que Lukács definia como o “pôr teleológico”, cuja objetivação e respectivos efeitos e nexos causais, para além, das projeções iniciais dos seus autores, só podem ser explicitados mediante a análise posterior, e social, desse mesmo fenômeno, pois é no devir operativo que os processos históricos permitem que se lhes alcance suas determinações. (LUKÁCS, 2012a e 2012b)

Tal escolha, no conjunto argumentativo e ideológico desse estudo, implica – é bom que se frise novamente – numa concepção de empiria que vai muito além do estudo fático e atomizado de dados, números, categorizações, julgamentos de falas e depoimentos de “sujeitos”⁴³. Logo, embora, trate-se, também, de uma descrição, esta não é, de modo algum, compreendida como elemento comprobatório de uma hipótese, mas, antes, de uma mediação ontológica, de caráter eminentemente presente, ou seja, trata-se de uma análise de processos objetivos levando-se em conta que as teias causais que as objetivaram estão imiscuídas nos contextos e nos nexos sociais que as possibilitaram enquanto objetivações, ou noutro termo, mais preciso, enquanto práxis.

No capítulo seguinte, tratar-se-á de alguns lineamentos acerca do método da educação filosófica. Por hora somente frisa-se que na esteira do método marxiano só se pode compreender completamente um ciclo histórico que já está suficientemente maduro, cujas determinações, sempre históricas e mediadas, já estão estabelecidas. A cientificidade marxiana atesta, nesse sentido, o caráter *post festum* como critério de validade teoria do conhecimento.

⁴³ Não se defende aqui, de forma alguma, que a pesquisa social possa prescindir do levantamento e da quantificação de dados ou mesmo da coleta de dados não estatísticos/numéricos, tais como fatos, impressões e perceptos de sujeitos e grupos. O que se afirma é que o valor de um estudo não reside apenas na coleta e organização desses dados, conforme é típico dos estudos descritivos. “Quantidade e qualidade” são dimensões de dada totalidade e o esforço de deslindar as imbricações entre ambas e em relação ao objeto, no plano social, é o movimento que pode levar o pesquisador a aproximar-se dos significados concretos de tais dimensões.

Nos excertos de Lukács, pode-se compreender melhor o que significa, na esteira do método ontológico, o caráter *post festum* de qualquer tentativa de análise do real na perspectiva da totalidade concreta que a possibilitou e lhe conferiu, portanto, a objetividade. Nesse particular, segundo a interpretação do autor e de muitos de seus comentadores, é que Marx, que parte do edifício da dialética hegeliana, dá o salto em relação ao caráter idealista e transcendental da fenomenologia e do método racional-idealista que perpassou o pensamento filosófico europeu em fins do século 18 até meados do século 19. Segundo Lukács, os caminhos do “conhecimento do curso da história” em Marx traduzem-se em

método rigorosamente científico, ontologicamente baseado no fato de que os processos reais são de caráter causal, de que no seu domínio – com a óbvia exceção dos pores teleológicos da práxis humana, cujas conseqüências reais também têm caráter causal – não se pode falar nem de forças provenientes do exterior, de uma teleologia objetiva, nem de uma transcendência, não importa de que tipo. Esse domínio total do princípio causal em todos os processos que constituem cada ser não permite senão um conhecimento *post-festum*: que se volta para processos já decorridos, por isso em um tratamento histórico-científico baseado em resultados fáticos, insuperáveis dos processos. Da historicidade do processo total do ser nasce, portanto, a exigência metodológica da cientificidade precisa dessa investigação. Por isso, tal é também o fundamento metodológico da rigorosa cientificidade do marxismo. O fato de que essa cientificidade pode e deve passar para um modo de ver filosófico é, sobretudo, resultado da objetividade ontológica das categorias. A separação, até mesmo a contraposição reciprocamente excludente entre ciência e filosofia, resulta – não importa se com consciência clara ou falsa e confusa – de um dualismo assumido entre categorias “ideais” e do ser – real ou presumidamente – formado por elas. Desse ponto de vista, é indiferente quanto às conseqüências metodológicas se aquelas visões que não compreendem as categorias em sua objetividade originária insuperável, mas, seguindo acriticamente a manifestação imediata de seu conhecimento as consideram diretamente como produtos do pensamento, entendem essa imediatez como algo dado por algum poder transcendente ou uma potência espiritual necessariamente atribuída à (não derivável) consciência humana. De fato, em ambos os casos, surge na consciência a constituição categorial dos objetos, de sua relação objetiva, e que no ato imediato do pensar aparentemente se vê uma potência “espiritual” que se opõe como estranha à realidade material, e essa potência, em sua imediatez, deve definir por si mesma as determinações categoriais dos objetos. (LUKÁCS, 2010 a, p. 292-293)

As referências básicas que subsidiarão, além das grandes referências teóricas da tradição marxiana já catalogadas, constam do acervo Nesef,

composto de arquivos de textos, projetos, publicações, notas e manifestos públicos, atas e relatórios. Boa parte desse acervo está disponibilizada nos sítios oficiais do Núcleo, bem como nas publicações dos sujeitos que compõem seu coletivo⁴⁴.

Por fim, esclarece-se a pretensão da autora é que o conteúdo exposto neste capítulo integre a lógica enunciada ainda na epígrafe – emblemática da ontologia lukácsiana – que introduz a tese, assim como ofereça lineamentos substantivos capazes de reforçar a importância da assunção do “trabalho filosófico” na perspectiva ética essencial e intencionalmente voltada à transformação social, como todos os entraves e suscetibilidades que este “pôr teleológico” encerra. Dessa forma, do ponto de vista da exposição, partindo-se do que é possível captar propriamente da objetivação histórica da categoria educação filosófica, as mediações aqui descritas e analisadas assumem a característica de expressões teórico-práticas, e portanto, de nexos ético-políticos concretos, dos supostos e análises constantes nos capítulos precedentes.

3.2 A Revista do NeseF Filosofia e Ensino: na contramão dos desígnios tayloristas da reprodução da filosofia acadêmica

O ano de 2010, no Estado do Paraná, foi marcado por uma mudança de cenário político-governamental⁴⁵. A viragem conservadora, então presumida, viria ao longo dos anos subsequentes, desmontar boa parte dos tímidos avanços nas políticas educacionais locais para a EB e a ES, foi debatida em dezembro desse ano, no VI Encontro Coletivo do NeseF. Ao longo dos amplos e plurais debates, com a presença de diversas entidades, partidos políticos e representações acadêmicas, mais de uma vez, foi destacada pelos presentes a necessidade da organização de um veículo de divulgação de ideias, críticas e

⁴⁴ Cf. em www.nesef.com.br. Acesso em 08/01/25017.

⁴⁵ Em outubro de 2010 foi eleito, no primeiro turno, com 52,45% dos votos válidos, o Governador Carlos Alberto Richa (Beto Richa) pertencente aos quadros do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), partido de perfil privatista e conservador, vencendo o candidato que lograva representar a coalizão do campo partidário trabalhista e popular, Osmar Dias do PDT (Partido Democrático Trabalhista).

proposições acerca dos caminhos do ensino da filosofia, bem como da relação deste com a conjuntura local e nacional.

Em fevereiro de 2011, esta autora organiza e o Prof. Geraldo Horn coloca em discussão, no âmbito do NeseF e de outros coletivos gestores e de pesquisa da UFPR, o documento-síntese da, então proposta, Revista Filosofia e Educação, que só em 15 de novembro 2012, viria a ser lançada oficialmente com o nome Revista do NeseF Filosofia e Ensino.

Mesmo com mais percalços que apoios, o Coletivo do NeseF conseguiu, em meados de 2012, reunir um Conselho Editorial com respeitável peso acadêmico local e internacional e providenciar a institucionalidade da Revista, vinculada ao Sistema de Periódicos da UFPR.⁴⁶ Desde as primeiras discussões sobre seu formato, conteúdo, alcance e proposta editorial, o veículo teve sua identidade questionada nos meios acadêmicos. Concebida como “como veículo democrático de natureza institucional e acadêmica, com preocupação pedagógica e política, organizada e gerida por professores e pesquisadores de Filosofia” (ARIAS, 2011)⁴⁷, a Revista não se enquadrou (e assim segue) nas exigências do produtivismo acadêmico, tal como, anteriormente, delineou-se neste texto.

Pioneira no gênero, a Revista institui-se como veículo democrático, dedicado à explicitação, ao debate e à reflexão de problemas afeitos à educação, ao ensino e aos grandes temas da filosofia. Os autores e textos que compõem a primeira edição especial de lançamento expressam-se a partir de diferentes *loci*. Compartilha-se a experiência acumulada de intelectuais experientes e mestres renomados com

⁴⁶ Faziam parte do primeiro Conselho Editorial da Revista, em ordem alfabética: Alejandro Cerletti (UBA), Anita Helena Schlesener (UFPR/UTP), Antônio Edmilson Paschoal (PUCPR), Antônio Joaquim Severino (UNINOVE), Carmen Lúcia F. Diez (UNIPAC), Celso Fernando Favaretto (FEUSP), Dêlcio Junkes (UFPR), Celso de Moraes Pinheiro (UFPR), Celso Luiz Luidwig (UFPR), Dalton José Alves (UNIRIO), Danilo Marcondes (PUCRJ), Darcisio Muraro (UEL), Domenico Costella (IFIL), Elisete Tomazetti (UFSM), Emmanuel José Appel (UFPR), Euclides André Mance (IFIL), Felipe Ceppas (UFRJ), Gelson João Tesser (UFPR), Giselle Moura Schnorr (FAFIUV), Gustavo Ruggiero (UNGS - ARG.), Jelson Roberto de Oliveira (PUCPR), José Antônio Martins (UEM), José Benedito de Almeida Júnior (UFU), J. M. de Barros Dias (UE - PT), Jorge Luiz Viesenteiner (PUCPR), Junot Cornélio Matos (UFPE), Lucrécio de Araújo de Sá Júnior (UFRN), Marcelo Senna Guimarães (Colégio Pedro II - RJ), Marcos Lorieri (UNINOVE), Maria Cristina Theobaldo (UFMT), Mauricio Langón (IPES/ANEP - UY), Paulo Henrique Fernandes Silveira (FEUSP), Ricardo Fabbrini (USP), Roberto de Barros Freire (UFMT), Rodrigo Pelloso Gelamo (UNIMEP), Tânia Maria F. Braga Garcia (UFPR), Vanderlei de Oliveira Farias (UFFS), Walter Omar Kohan (UFRJ), Zita Ana Lago Rodrigues (U. LUSÓFONA - PT).

produções de autores que iniciam sua caminhada docente e acadêmica (Id., 2012)

Composta por Seções distintas, porém complementares (Artigos, Opinião, Informativo Nese e Resenhas), a Revista nasce com a proposta de configurar-se em espaço aberto, mantendo-se, evidentemente, o rigor epistemológico e político-pedagógico, às vozes de “não-doutores”: estudantes, jornalistas culturais, ativistas políticos, enfim, às vozes que, embora tenham muito o que dizer no que tange à filosofia e a outros temas sociais candentes, nos meios acadêmicos são geralmente caladas ou, conforme é comum, segundo os critérios da cientificidade positivista, figuram nos textos especializados como “objetos de pesquisa”.

O “confilosofar”, a crítica do presente, o amadurecimento e a qualificação de entendimentos acerca dos problemas da política educacional e das estratégias coletivas para enfrenta-los, expressam, na Revista e nos debates por ela suscitados, uma tentativa de, nos caminhos da práxis objetiva, ampliar a inserção social da filosofia, assim entendida, como negação (ontológica) do estabelecido. Tanto assim, que os escopos inicialmente tomados como princípios editoriais da Revista, ainda em 2011, asseveravam:

Veicular conteúdos, com validade científica e político pedagógica, relacionadas ao ensino de Filosofia e à Filosofia no âmbito da Educação Escolar e no Plano da Cultura.

Constituir-se em espaço aberto, segundo critérios estabelecidos, para publicação de artigos e ensaios produzidos por professores de Filosofia, acerca de suas práticas de ensino, leituras, opinião e/ou pesquisas.

Consolidar-se como canal, segundo critérios estabelecidos, para publicação de informações e opiniões acerca dos problemas relacionados ao Ensino de Filosofia, incluindo o espaço curricular da Disciplina na Escola Básica e na Educação Superior e a formação dos professores que a lecionam.

Constituir-se em um referencial de pesquisa para professores de Filosofia, estudantes e pesquisadores em geral.

Fortalecer institucionalmente o NESEF, colaborando para sua visibilidade e ampliando seus meios de expressão e comunicação com a sociedade em geral, a comunidade acadêmica e os professores da escola básica.

Discutir ideias e publicizar análises conjunturais marcadas pelo compromisso com a democracia e a emancipação social e humana de sujeitos e coletividades. (ARIAS, 2011)

Dessa postura, intencionalmente na contracorrente do taylorismo produtivista institucionalizado e conceituado como “profissional”, resultou que a Revista viria a ser a primeira e, até quanto essa pesquisadora pôde averiguar,

o único periódico dedicado à filosofia na América Latina, que sobrevive institucionalmente em ambiente acadêmico e, ao mesmo tempo, insere-se nos espaços públicos e interinstitucional e nos movimentos sociais.

Fiel à intenção inicial de “espelhar o compromisso com o rigor filosófico aliado ao espírito público que historicamente têm caracterizado a atuação político-pedagógica e as produções acadêmicas do NeseF” (ARIAS e HORN, 2012), a Revista é viabilizada pelo esforço de suas coordenações sazonais, da colaboração de autores que entendem e aprovam sua concepção à margem dos ardis meritocráticos dos sistemas nacionais de indexação de trabalhos, cujo *quantum* de valorização é atribuído segundo a lógica do mercado⁴⁸.

Percebe-se, na atitude niilista da valorização de textos que, em tese, só fariam sentido epistêmico se, de alguma forma, contribuíssem para a evolução (quer no sentido positivo – afirmação, ou negativo – da superação) da *expertise* e/ou temática à qual se referem, a partir de critérios quantitativos e absolutamente arbitrários e convencionais, uma inversão ontológica e ôntica. Já alertada por Lukács, em vários momentos de sua Ontologia (LUKÁCS, 2012 **b**), mas não só ele, tal inversão, típica do positivismo e de suas inúmeras reverberações, opera a valorização fenomênica de determinados aspectos do real muito mais pelo que esse fenômeno representa na ordem do metabolismo do capital, ou mais propriamente, nesse caso, do “ser ideal” da sociedade burguesa, do que pela objetivação em si mesma.

Noutras palavras, partindo-se da crítica ao cientificismo que se encerra em seus próprios procedimentos, é possível afirmar que a abstração das dimensões ético-política geneticamente substantivas, transformam boa parte

⁴⁸ Referimo-nos aqui principalmente as classificações do Sistema Qualis/Capes que se constitui num sistema de avaliação e classificação periódicos, livros e demais produções acadêmicas que se retroalimenta, posto que atribui pontuação diferenciada aos mencionados itens e tais pontuações, por sua vez, integram o quantum de produtividade de intelectuais e instituições e geram, também, pontuações que são consideradas em situações diversas de avaliação e aferição de mérito, tais como classificação de cursos e instituições em *rankings* e evolução de carreiras de profissionais. Segundo a definição institucional, disponível no site oficial da Capes (<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual> - Acesso em 09/01/2017), o Qualis Periódicos é “um sistema usado para classificar **a produção científica dos programas de pós-graduação** no que se refere **aos artigos publicados em periódicos científicos**. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção.” (Negritos no original, sobrescrito da autora).

das atuações e produções acadêmicas (uma revista, por exemplo) em espécie de produto endógeno, por mais plural e internacional que seja seu *portfolio*, cujo escopo, objetivamente, sintetiza uma solução para um problema precipuamente acadêmico, qual seja: proporcionar meios acadêmicos-institucionais para a veiculação de trabalhos acadêmicos dirigidos a acadêmicos.

Quaisquer desvios sociais desse ciclo, impossibilitados que são de serem submetidos aos *quantuns* criterizados de “qualidade”⁴⁹ mercantis, tendem a ser negados não por sua “não qualidade” mas, justamente, por apresentarem “qualidade” diversa do que tradicionalmente se espera de produções alinhadas com os ditames capitalistas. A esse respeito, finalizando a reflexão deste tópico, relembra-se uma frase proferida pelo Prof. Geraldo Horn durante uma das Mesas do VI Encontro Coletivo do NeseF, já mencionado. Ao ser inquirido por um dos presentes, que se pronunciava a partir do *lôcus* do Departamento de Filosofia da UFPR, acerca da “necessária objetivação da natureza do NeseF e de suas pesquisas e produções”, Horn começou a resposta ao colega da seguinte forma: “Esse *topoi* em que estamos, o qual às vezes nos parece um não-lugar, é de onde precisamos partir para caracterizar o estatuto do nosso trabalho”. Contraditoriamente esse não-lugar aí referido é obviamente o ser social em sua complexidade e atualidade. Esse “não-lugar” acadêmico é, portanto, o “lugar da práxis”, enfim são as singularidades concretas conectadas de forma complexa às unidades que compõem as totalidades e cujas expressões, de modo obviamente parcial e incompleto, a Revista do NeseF Filosofia e Ensino tinha e tem a pretensão de veicular, debater e publicizar, utilizando, para isso, os fundamentos epistêmicos, o método e a linguagem da filosofia, assim entendida como razão histórica e historicizada que, ao mesmo tempo, nega o estabelecido e vislumbra a emancipação humana. Essa concepção de “filosofia do ensino” e das outras formas de reprodução da filosofia, que se aproxima da categoria de educação filosófica e, em certo sentido, subentende uma determinada filosofia da educação, não é considerada nos meios acadêmicos como campo que reúna as condições de integrar a tradição filosófica. Muito por isso, entende-se que a

⁴⁹ Ver nota 30.

Revista, com todas as suas limitações, integra como processo e produto o amadurecimento das formulações, pesquisas e sistematizações teórico-práticas sobre temas endógenos ao ensino de filosofia, bem como faz uma ponte entre tais temas e a educação filosófica e o conjunto de reflexões conexos a ambos.

Destaca-se que o principal mérito do veículo, dado o teor de suas publicações, tem sido lançar luzes acerca, principalmente, da importância dos estudos filosóficos para a formação geral da juventude e de uma consciência filosófica, que não é senão sinônima de consciência histórica. Nesse sentido, ao ver desta autora, a Revista, em conjunto com as demais ações do NeseF, em detrimento de avaliações externas estandardizadas, vêm gerando, elas próprias, em diálogo com seu público plural, as chancelas teórico-práticas para que a educação filosófica, outrora tomada como não-lugar, conquiste seu devido espaço escolar, universitário e, mais propriamente, seu devido espaço cultural e necessariamente público.

3.3. A voz dissonante do NeseF no Colóquio Sepe, em junho de 2014: uma expressão da educação filosófica

A crítica contundente, radiografada em suas causalidades, interesses e motivações da ordem do capital e do mercado ao conjunto das políticas educacionais propostas pelos governos do PT (Partido dos Trabalhadores) a partir, sobretudo, do ano de 2007, foi realizada, em 2014, pelo NeseF. Os resultados dessa crítica foram apresentados à comunidade acadêmica no principal evento anual do Setor de Educação, a Sepe, de forma pública e aberta, em quatro falas complementares entre si, cada qual, analisando uma expressão do mencionado conjunto. As falas e os debates por elas suscitados alcançaram, na época, importante repercussão local e, também, nos meios midiáticos digitais. Tratou-se do Colóquio Políticas públicas de formação de professores e reforma curricular do Ensino Médio: uma análise da conjuntura e das tendências atuais, cuja mesa foi composta por Ademir A. Pinhelli Mendes, Geraldo Balduino Horn, Emmanuel Appel e esta autora.

Os alertas e demonstrações que, naquela oportunidade e, também as análises que se seguiram no ano seguinte, 2015, mais propriamente afeitas

aos Projetos de Lei (PLs) voltados às reformas educacionais, eram tomados pela comunidade acadêmica e escolar como pessimistas e/ou improváveis, dadas suas cargas de antevisão de um retrocesso importante na consecução das políticas públicas educacionais, afetando-se, principalmente, o seu ponto central, ou seja, sua forma pública.⁵⁰ Objeto de diversas controvérsias e mal-estares, tanto da parte das bases conservadoras, que criticavam os tímidos avanços sociais e educacionais alcançados ao longo das administrações petistas, quanto nos âmbitos dos partidos e movimentos sociais ditos progressistas, que não aceitavam críticas aos avanços construídos, esse conjunto de análises e suas respectivas retroalimentações e revisões fez parte de um processo de amadurecimento teórico do próprio NeseF.

Entre os anos de 2010 e 2012, o Coletivo do NeseF intensificou ações e análises sobre o ensino de filosofia numa perspectiva francamente dialética. Partindo-se, a princípio, de conceitos e instrumentais na esteira da “dialética negativa”, segundo tradição de Frankfurt e, amparando-se, para isso, sobretudo em Theodor Adorno e Max Horkheimer, os estudos avançaram para outros clássicos do pensamento marxiano, especialmente Karel Kosik e Antonio Gramsci. Autores que partem das categorias marxianas para erigir seus pensamentos filosóficos e educacionais, como Leandro Konder e Maria Célia Marcondes de Moraes, também tiveram textos e fragmentos estudados em seminários promovidos pelo Núcleo.⁵¹

Mais do que uma opção teórica arbitrária, as ações do Núcleo, tais como a Revista do NeseF Filosofia e Ensino, as Olimpíadas do NeseF, o projeto Cineclube e, também, o envolvimento do grupo com um programa de formação de professores, concebido em 2006, durante a administração Roberto Requião, gerido e mantido pelo governo do Estado em parceria com universidades e demais IEs (Instituições de Educação Superior) públicas, o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) Estadual⁵², contribuíram para que se

⁵⁰ No final de 2016 quase a totalidade das antevisões que constavam das análises do NeseF em 2014 e 2015 constaram de texto da Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo de Exceção de Michel Temer.

⁵¹ Todas as obras dos autores mencionados neste parágrafo e que serviram de referência aos estudos do NeseF constam nas referências desta Tese.

⁵² Ver nota 42.

estabelecesse um determinado tensionamento teórico-prático que desafiava muitos dos seus pesquisadores. A contradição entre o discurso e a prática procedimentalista-metodológica, hegemônica nas produções sobre o ensino de filosofia, e uma concepção mais profunda e substantiva da reprodução da filosofia pelas vias formais-institucionalizadas e, também, pelas vias formativas mais gerais, isto é no plano da cultura, do debate político, da atuação corporativa-sindical, etc., evidenciava-se na medida em que, à luz da percepção das determinações que contingenciavam o processo de legitimação da filosofia, enquanto disciplina escolar, desvelavam-se, ao mesmo tempo, os limites das “receitas” metodológicas que, conforme discutido anteriormente, têm a pretensão de constituírem-se, elas mesmas, em variantes da filosofia.

Estas filosofias receituais, pseudo-científicas, assépticas do ponto de vista ideológico-propositivo desvelavam-se, assim, em sua essencialidade simplória, correlatas a elementos didáticos que, se por um lado têm certa utilidade operativa para o “fazer da filosofia”, por outro, a desvirtuam na mesma proporção, já que arvoravam tomar-se por ela. Ora, se desconhece na tradição filosófica qualquer filosofia, independente da cor ideológica – mesmo o pragmatismo tradicional –, que tenha se atualizado historicamente, e deixado referências aos receptores, como mero fazer operativo e, nesse caso, além do reducionismo epistêmico do procedimentalismo seria forçoso concebê-las como independentes da intencionalidade e do repertório dos sujeitos que as produzem e/ou as reproduzem.

No triênio seguinte (2013 a 2015), ainda a guisa do duplo e coetâneo processo de superação do procedimentalismo e de explicitação identitária e afirmativa, nos domínios da filosofia, e não da pedagogia ou da didática, do pensamento-ação do NeseF, as propostas de estudo dos seminários, acrescentaram à teoria crítica, à dialética negativa e à concepção de dialética marxiana, que o coletivo já vinha estudando, os pensamentos expressos na obra, já analisada neste texto, de natureza ensaística de Agnes Heller, *A filosofia radical* num texto de György Lukács, denominado *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*, e, por fim, em fragmentos do estudo de István Mészáros – complementar ao texto *Para além do capital*, sua grande atualização do pensamento marxiano –, intitulado *A educação para além do*

capital. A esses estudos, somaram-se textos de Ivo Tonet, especificamente sobre a crítica ao cientificismo nos moldes contemporâneos.

Os desafios que, a princípio, se apresentavam como um tensionamento e uma necessidade de maior assertividade quanto ao entendimento do grupo de si próprio, após o aprofundamento proporcionado pelos estudos mencionados, demonstraram-se ainda maiores e mais carentes de um substrato teórico-prático substantivo.

Ocorre que o processo mesmo de explicitação das determinações que subjazem à totalidade concreta e configuram-se na faticidade fenomênica a qual, à primeira vista, “parecem” conter dados empíricos suficientes para que filosoficamente se explique dada pseudo-concreticidade, mostrou, para o coletivo do Nesef, que a crítica ao procedimentalismo metodológico e a respectiva reação, já de um ponto de vista identitário a essa crítica prescindia de um método, assim entendido como uma teoria em sentido ontológico, ou seja, uma concepção-ação que pudesse conjugar, de maneira assertiva e coerente, a negação das determinações (e não só dos seus efeitos), que possibilitam e configuram a conjuntura da política educacional e, por extensão, da produção e reprodução da filosofia.

Nessa esteira, a consciência, por parte do grupo, que a crítica fundante não pode se ater, embora também seja mister que a eles se atenha, apenas aos elementos específicos e cotidianos do ensino de filosofia, mas, antes, deve procurar deslindar, partindo da especificidade, da cotidianidade, as determinações mais gerais que os determinam, foi, processualmente, se objetivando.

Com efeito, se desde os primeiros anos de atuação do Núcleo, que nasce sob a égide da luta política pelo espaço curricular da filosofia, o seu caráter extramuros acadêmicos e interinstitucional foi constante, é também verdade que podia notar-se uma contradição endógena entre esse caráter e os estudos e pesquisas produzidos em seu âmbito. Noutros termos, a dialeticidade práxica, aguerrida e militante que o coletivo imprimia à sua inserção política não se refletia completamente nas suas produções acadêmicas e pesquisas.

Essa percepção, mais uma expressão do caráter *post festum* da relação do entendimento da realidade, conforme o caráter complexo e processual da

configuração do ser social, ao dialeticamente explicitar-se como autoconsciência do grupo, não só o moveu ainda com mais contundência para os espaços públicos e para a atuação política, como, contribuiu para a ampliação da categoria “ensino da filosofia”, aproximando-a mais do que se chama aqui de “educação filosófica”, em sua acepção ontológica e radicalmente crítica.

Nas falas do mencionado Colóquio, centrado na economia política da educação nacional, sua historicidade e sua conjuntura imediata e mediata, reforçava-se o posicionamento comum dos conferencistas em relação ao objeto da análise crítica que se pretendia debater com a sociedade em relação às políticas públicas educacionais propostas e fomentadas pelo Governo Federal sob a discricionariedade petista. De forma nenhuma se desconsideraram os avanços dos modelos, então implementados, em relação ao que se praticava em administrações anteriores do estado brasileiro. Contudo, segundo os pesquisadores, diversos elementos não perceptíveis à primeira vista, colocavam os tímidos avanços em risco iminente, dada a permeabilidade do conjunto dessas políticas às diretivas e aos métodos do mercado representado por grandes conglomerados empresariais. Instituições essas que, como é sabido, disputam, com vantagem, o grande nicho de reprodução de lucros representado pelo setor educacional, que não costuma, por ingenuidade ou mero desconhecimento, ser tratado em sua dimensão econômica (como mercado) quando se trata das análises dos problemas educacionais.

O Colóquio, em suma, procurou deslindar, em sua essencialidade ontológico-social, os fenômenos que, então, afetavam direta ou indiretamente o currículo escolar, bem como influenciavam na postura dos intelectuais que, desde a universidade, atuavam não como críticos mas como implementadores de políticas remunerados por bolsas e repasses de verbas federais, as quais, por sua vez, enquadravam-se na lógica do produtivismo taylorista, imperativa nos meios acadêmicos, de forma muito semelhante aos fluxos produtivos e remuneratórios que ocorrem numa empresa capitalista ou numa relação de troca mercantil qualquer. Não cabe aqui uma descrição desses fenômenos radiografados segundo o entendimento da crítica radical, senão simplesmente enumerá-los e destacar sua natureza problemática no que tange à contradição e à ruptura, a partir do próprio epicentro, dito progressista, com a ideia e às

possibilidades de concretização de uma educação que vise a emancipação. São eles: **(1)** a dependência histórica e as relações de subalternidade institucional entre o Mec/ Governo Federal e as agências multilaterais, incluindo-se aí as exclusivamente financeiras e/ou de fomento (Fundo Monetário Internacional: FMI; Banco Interamericano de Desenvolvimento: BID ; Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento: BIRD), as econômicas (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico: OCDE) e os organismos da Organização das Nações Unidas: ONU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento: PNUD; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura: UNESCO; Fundo das Nações Unidas para a Infância: UNICEF; Comissão Econômica para a América Latina: CEPAL); **(2)** o Movimento Todos Pela Educação (MTPE), criado oficialmente em setembro de 2006 e que, em 2007 gerou o Pacto Federativo, Compromisso Todos pela Educação, uma espécie de eixo central do PDE Federal (Plano de Desenvolvimento da Educação); **(3)** as linhas mestras dos mais de 100 (cem) programas em operação naquele ano (2014) e sua lógica conjuntural; **(4)** o fenômeno do bolsismo, isto é, o pagamento regular de importâncias financeiras, na categoria orçamentária de verbas de “ajuda de custos”, a professores mentores dos diversos programas e aos respectivos organizadores e executores das estratégias de implementação e aos professores cursistas destes programas. O bolsismo passou a se naturalizar, sem a devida crítica ao seu caráter de agenda afeita à política compensatória e, e ao mesmo tempo, meio de cooptação da intelectualidade e dos profissionais da educação de base às ideias e diretrizes educacionais exaradas pelo Mec e seu círculo de instituições.⁵³

⁵³ Recomenda-se, a respeito do aprofundamento desses pontos, as seguintes fontes.

1. BARLETA, Ilma de Andrade. **As diretrizes do acordo de metas Compromisso Todos pela Educação e o trabalho docente**. s/d. Pdf Disponível em: <http://www.sbec.org.br/evt2012/trab24.pdf>. Acesso em: 18/05/2014.
2. BRASIL. MEC. Plano de Ações Articuladas: PAR. Apresentação. <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 18/05/2014. BRASIL. MEC. SEB. Programa Ensino Médio Inovador – PróEMi. **Documento Orientador**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 18/05/2014.
3. BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**.
4. CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento e educação no Brasil – novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia; CALAZANS, Maria Julieta Costa e GARCIA, Walter. **Planejamento e Educação no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
5. CAMINI, Lucia. **A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. RBPAE – v.26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010.

Nesse Colóquio, o Núcleo, pela primeira vez, assumia falar do *lôcus* da educação filosófica, a categoria positiva central do conjunto argumentativo desta tese. Assim sendo, conclui-se este tópico com uma fala ali proferida e que, ao ver desta autora, exemplifica, numa situação histórica, aspectos importantes da pretensão da educação filosófica e, principalmente, expressa seu sentido filosófico propriamente dito

O movimento do em relação a esta pauta específica (da crítica ao estado da arte das políticas educacionais) foi tomando corpo quando nos propusemos, do *lôcus* da educação filosófica, analisar determinados fenômenos atuais que afetam diretamente a **organização curricular da Educação Básica**, especialmente da sua Etapa Final, tais como os Projetos de Lei 5115/2013 (PSDB DF) e o PL 6840/2013 (PTMG /PTD PB). Nessas ocasiões, entendemos, e seguimos nessa lógica, que era essencial considerar o **conjunto** das políticas educacionais propostas pelo Governo Federal. Da mesma forma, quando, no Paraná, se iniciaram os movimentos para a implementação do **Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio**, o NESEF, antes de nele se “engajar no” ou, noutro extremo, “imediatamente refutá-lo”, atentou para a necessidade de compreendê-lo mais profundamente, buscando explicitá-lo, não apenas a partir dele próprio, o que seria demasiado ingênuo, mas apreendê-lo no contexto em que se constitui. Com efeito, empiricamente evidencia-se que, dado o volume impressionante de Programas Educacionais, sempre acompanhados de outro imenso volume de discursos que visam sua legitimação social, os sujeitos da educação básica, sobretudo nós professores, temos tido certa dificuldade em compreender o “estado da arte” das políticas públicas educacionais de uma forma mais ampla, interpretando-as enquanto elementos de uma dada conjuntura histórica.

Defende-se que, para buscarmos os sentidos mais concretos da política pública educacional, incluindo-se aí suas finalidades, concepções e redes de relações, é preciso tomá-la na perspectiva da totalidade. Refutam-se, desse modo, as análises parciais e “interessadas” (no sentido gramsciano) da política educacional, as quais, de forma geral, concentram-se em defesas e/ou reações intransigentes de um determinado programa, de um determinado rol de ações. Nesse mesmo sentido, recusamos a simples aceitação ou rejeição apriorística das políticas do Governo Federal, por razões político-partidárias. Entendemos que a construção da educação de qualidade, com vistas à emancipação, passa, necessariamente, pelo processo maior de transformação de toda a sociedade, logo, a

6. **COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO.** Bases Éticas, Jurídicas, Pedagógicas, Gerenciais, Político-Sociais e Culturais. Brasília, agosto de 2006. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 18/05/2014.

7. **Lançamento do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio.** Evento. Vídeo. Duração: 1:06:47. Apresentação Aluísio Mercadante. Brasília. 25/11/2013. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=CBJA0sZnNHM>. Acesso em: 18/05/2014.

8. SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise do projeto Do Mec. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231 a 1255, out. 2007 1231. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18/05/2014.

9. VOSS, Dulce Mari da Silva. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** contextos e discursos. Cadernos de Educação/ FaE/PPGE/UFPel/ Pelotas [38]: 43 - 67, janeiro/abril 2011.

política educacional se inscreve nessa mesma lógica contraditória, marcada por avanços e recuos e entrecortada por inúmeras disputas. Outra característica, para nós, fundante, que arvoramos concretizar no mencionado movimento de explicitação dos sentidos da política educacional, é promover a democratização desses debates. Tal democratização implica em dois pressupostos. O primeiro deles é torná-los **públicos**, a partir dos diversos espaços que tradicionalmente abrigaram as discussões de temas e problemas que afetam a sociedade, entre eles, a universidade, os sindicatos, os meios de comunicação. O segundo é **qualificá-los**; sendo, para isso, necessário que os sujeitos que deles participem detenham certo conhecimento das proposições das atuais políticas, incluindo-se aí, suas determinações, condicionantes, *modus operandi*, objetivos, custos, etc. Em suma, democratizar significa, publicamente, ir para além do âmbito midiático e da *doxa* que repercutem falas monolíticas (contrárias ou favoráveis) acerca dos problemas educacionais e das respectivas soluções para tais problemas. (ARIAS, 2014. Negritos no original)

3.4 A atuação pública dos intelectuais da filosofia

Reiteradamente ressaltou-se a importância da atuação pública dos intelectuais da filosofia. Da mesma forma, apresentou-se o NeseF como coletivo que se destaca por sua atuação pública, quer mediante o debate conjuntural e a organização e divulgação de manifestos variados, quer pela militância junto aos movimentos sindicais e de base, quer pela inserção de seus membros nas comunidades escolares (para além das salas de aula e de professores), quer pela promoção de conferências abertas e respectivos diálogos qualificados no âmbito acadêmico e nas instâncias oficiais de formação de professores. A importância dessa postura pode ser dimensionada quando se reflete sobre atitude oposta a ela, ou seja, o encolhimento crescente dos intelectuais da filosofia e as implicações deste fenômeno.

Nessa seara, cabe perguntar: o que justifica o ostracismo da filosofia? A quem poderia interessar o esclarecimento propiciado por uma racionalidade pública marcadamente negadora? Por que, nos raros momentos em que a filosofia se reconcilia com a ágora, os intelectuais tradicionais tendem a considerá-la como não-filosofia?

As repostas às estas questões parecem óbvias: a fragilidade e a invisibilidade pública, não só dos intelectuais da filosofia, em sentido substantivo, como de resto, o embotamento do potencial crítico e propositivo de todos os intelectuais orgânicos das classes trabalhadoras e das lutas sociais dos segmentos explorados, justificam-se pelo sociometabolismo do capital. São

as relações aí engendradas que, quer pela extirpação, quer pela subsunção ou por mecanismos cooptadores, limitam ou desfiguram o ímpeto crítico da intelectualidade.

Parece certo que são muitas as barreiras que separam as filosofias radicais dos espaços públicos. Seria acertado, também, objetar que parte dessas barreiras se devem ao que Mészáros se referiu como esgotamento, não das possibilidades da filosofia, mas das próprias relações dos “filósofos” com a filosofia. (MÉSZÁROS, 2008b)

A esse respeito, a maneira como a academia encara a discussão do tema “intelectual público” é emblemática. Uma breve pesquisa em quaisquer bases digitais de conteúdos científicos, em poucos instantes, permite que o pesquisador tome contato com centenas de artigos que, a partir de um autor ou corrente, discorrem academicamente sobre essa figura e reputam, de forma equidistante, retórica, sua ausência. Fica-se sabendo, por exemplo, da ligação do “conceito” de intelectual público ao “conceito” de república formada por indivíduos-cidadãos. Descobre-se que há autores que tecem uma classificação dos diferentes espaços públicos, segundo sua natureza e potencial de reverberação discursiva, e atribuem a supostas/presumidas atuações de intelectuais públicos nesses locais pesos e importâncias distintas. Nada mais distante que a inserção da filosofia no debate amplo de ideias e de negação do estabelecido que semelhantes classificações. (DOMINGUES, 2011; NOGUEIRA, 2009; AZEVEDO, 2003; HABERMAS, 2007; RAWLS, 2001)

A forma como os intelectuais tratam os intelectuais, nesse caso, exemplifica muito bem os platôs dos intelectuais da filosofia; revive, por exemplo, a decepção de Mészáros com os seus pares londrinos ou a de Lucács com seus pares russos e húngaros, pois diz respeito ao esgotamento da relação atávica, intrínseca, do filósofo com a sua própria filosofia e com a realidade. Ora, a ausência da razão pública é reclamada justamente pelo segmento que poderia, se assim fosse o propósito, fazê-la mais presente. (MÉSZÁROS, 2008b; LUKÁCS, 2010a, 2012 b)

Em um ensaio já clássico, sobre a atitude filosófica e as diversas interfaces da apropriação do filosofar, Newton Aquiles Von Zuben, afirma que há, na contemporaneidade, uma ruptura bem marcada entre a filosofia e a pólis (ZUBEN, 1992). Essa ruptura, segundo o autor, é reforçada pelas contingências

da sociedade atual que, de forma geral, imprime à filosofia sentidos contraditórios à sua constituição originária. A filosofia, segundo o autor, vem sendo circunscrita aos planos operatórios e didáticos da simples reprodução. Cabe, então, recuperar-lhe os sentidos mais profundos e seminais, o que só é possível se o tema da produção e da recepção filosófica vierem a superar a recorrente natureza técnica dos debates sobre a problemática de sua reprodução pela via do ensino e pela veiculação de artigos e trabalhos filosóficos. Amparando-se em Merleau Ponty, para quem o movimento da filosofia se dá no interregno entre a ignorância e o conhecimento, e na teoria da recepção de Agnes Heller, para quem o conhecimento filosófico substantivo liga-se inelutavelmente à dimensão ético-política, Zuben, conclui que a perseguição do que ele denomina de atitude filosófica, é processo que se constitui no plano da articulação (compreensão e autocompreensão) da experiência vivida. (*Id. Ibid.*)

Aprofundando essa ideia, defende-se que quaisquer filosofias precisam ter uma determinação tal que não só confirmem sentidos particulares para os sujeitos que as produzem ou as reproduzem mas, antes, sentidos sociais. O fato da filosofia perder quase que completamente sua importância fora dos âmbitos educacionais e acadêmicos não se deve, tão somente, aos conteúdos que trata, ou aos que nega, mas, principalmente, às abordagens que elege, aos métodos que concebe e aos interesses restritos que, não raro, a mobilizam.

Conforme já ressaltado, o produtivismo acadêmico especializado, *pari passu* com a opção pelo primado de sujeitos e de grupos específicos de forma apartada das suas respectivas condições de classe, vem colocando a filosofia numa espécie de indeterminação identitária que, a rigor, cinge-se de contornos mais problemáticos quando se observa a contradição entre: de um lado, a necessidade social premente na sociedade contemporânea, subsumida ao capital flexível e mundializado, de uma razão-ação que alerte para os caminhos autodestrutivos que a humanidade vem trilhando e, de outro, a invisibilização e o silêncio da forma radical da filosofia, assim entendida como conhecimento totalizante e esclarecedor e, por isso, potencialmente mobilizador de atitudes de superação do estabelecido.

A ausência de uma concepção mais totalizante, com efeito, é amplamente reverberada nas filosofias pós-modernas que desconfiam da sua própria capacidade racional e hermenêutica e, assim, relativizam-se a si próprias ao negarem as possibilidades do conhecimento do real e de sua transformação. Ao encerrarem-se a si mesmas num *lócus* tão epistemologicamente delimitado, por mais sofisticados ou recheados de análises e confrontações de dados e conceitos científicos que sejam os produtos que daí resultem, tais filosofias se tornam expressão sectária, utilitarista, ensimesmada, alheia do mundo vivido. Ou noutros termos: tornam-se expressões precárias do empiricismo subjetivista.

Entendendo-se, na esteira da perseguição de uma razão instituinte, que confere sentidos à realidade e, nesse processo, potencializa sua negação assertiva, fundamentada, **a educação filosófica é necessariamente razão pública**. É razão que recusa a definir-se tão somente por um conjunto de instrumentos operatórios: embora os tenha; é razão que não se perde em jogos de linguagem: embora a linguagem e o discurso sejam seus principais meios de reprodução; é, por fim, histórica: porque autoconsciente que toda racionalidade é, também ela, sujeita às determinações no plano objetivo do ser social.

IV UM MÉTODO FILOSÓFICO PARA A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo.

Karl Marx, 1845.

Até o momento procurou-se, em um movimento de aproximações e negações, estabelecer minimamente a crítica⁵⁴ do objeto educação filosófica. Embora a exposição não tenha sido organizada de forma estanque, ou seja, negações e aproximações não são tomadas separadamente, posto que valeu-se de diversos e necessários *detours*, é possível, até aqui, distinguir, segundo o acento preponderante dado à demarcação do objeto, seus limites e seus contingenciamentos, momentos de uma unidade argumentativa.

Tratou-se, por uma necessidade empírica, de por acento na diferenciação da educação filosófica – considerada na totalidade social onde ela se constitui e com a qual se relaciona – de determinadas expressões filosóficas (Introdução e Cap I), sendo tal constituição, amparada referenciais teóricos (Caps II) e em descrições e análises de exemplos históricos localizados e de conjunturas recentes (Cap. III). A aproximação da educação filosófica de uma perspectiva histórico-teleológica, ante a dupla necessidade da afirmação assertiva da própria filosofia e da sua vinculação às problemáticas do presente, foram as mediações para que se pudesse afirmá-la como “uma forma de ser social”, ou seja como campo socialmente constituído e, portanto, passível de ser ontologicamente tratado, quer em sua gênese, quer em sua teleologia.

Do ponto de vista expositivo, que difere da lógica do percurso da elaboração, procurou-se partir das contrafações (apresentação e negação) às compreensões e práticas acerca da filosofia e de sua reprodução. Essas contrafações, depois de comparadas com alguns exemplos da práxis da educação filosófica, mediante experiências do Nesef, são base para o elenco das chaves categoriais que se destacam no presente tópico.

A partir dos lineamentos críticos apresentados, bem como das bases conceituais teórico-práticas que lhes dão substrato e materialidade, expõe-se

⁵⁴ A palavra crítica é aqui tomada na acepção marxiana. Para Marx crítica é um exercício de deslindamento profundo, na perspectiva da totalidade, de um determinado ser ou de uma expressão de ser. Além da “explicitação” genética do ser, a crítica busca investigar como se deu sua formação em termos históricos, como ele se expressa em sua historicidade e, finalmente, quais são suas possibilidades, interações, movimentos contraditórios e limites.

esse último conjunto de reflexões, concentrando-se em propor uma caracterização elementar do objeto em conjunto com o que se entende por método da educação filosófica.

Embora a intenção seja conferir rigor filosófico aos elementos que serão destacados, cumpre alertar-se para o fato de que se tratam do que, na esteira marxiana, propriamente se denomina de pressupostos, dada a natureza do objeto, do seu circunstanciamento e, sobremaneira, da intencionalidade da presente abordagem, que não pretende descrever e comprovar hipóteses, mas lançar as possibilidades da educação filosófica como campo filosófico ética e politicamente distinto do patamar da reprodutibilidade técnica da filosofia institucionalizada.

Para tanto, destacam-se os elementos que se pressupõem como caracterizadores da educação filosófica e suas principais mediações. Ressalta-se, ainda em relação ao objeto, que as pressuposições das quais se partiu, bem como das que, dialeticamente, decorrem da processualidade dessas primeiras, foram, ao longo da exposição, minimamente explicitadas, isto é, substantivadas com caracterizações gerais, exemplos fáticos, análises e mediações.

O principal elemento caracterizador ontogenético da educação filosófica pode ser mais propriamente entendido como uma “categoria”, ou mais precisamente como ela se conforma como “categoria”, assim entendida como sua “forma de existência”⁵⁵ (MARX, 2011). Tal percepto se sustenta ontológica e logicamente, mesmo que o grau da maturidade histórica da educação filosófica não permita que se lhe tome como algo dado a conhecer *post festum*, mas como processo em vias de objetivação e legitimação, ou seja, como campo/domínio em construção. Tal elemento genético é o método. Não uma metodologia, não um exercício de escolha subjetiva, não um rol descritivo ou norteador de um protocolo de pesquisa, não uma teoria social do objeto, o que,

⁵⁵ A partir dos textos marxianos é possível depreender que as categorias são entendidas como formas de ser sociais. Sua captura, bem como das determinações que as configuram, sempre em relação à totalidade e considerando o movimento contraditório que as conformam processualmente, significa explicitar sua natureza específica, seu modo de ser. Veja-se, por exemplo, a radiografia que Marx empreende da categoria fundante “trabalho”, buscando dissecá-lo para além da descrição material e explicitando-o nas formas sociais particulares que este assumiu historicamente, sobretudo, na forma capitalista.

de resto, nem guardaria legalidade ontológica com a “forma de ser”⁵⁶ da educação filosófica, mas um método. Método, que a rigor, longe de ser um roteiro para “enquadrar” o real, é antes – distintamente da tradição cartesiana e, sobretudo do engodo pós-moderno para quem aparências fáticas, percepções individuais são suficientes para afirmações supostamente filosóficas e/ou científicas –, um esforço objetivo de apreensão/intervenção de uma especificidade do ser social como totalidade, pleno de movimento contraditório, de mudanças e, também, de determinações, de regularidades e de mediações.

A educação filosófica, como expressão da filosofia, tomada em sua forma de recepção completa (HELLER, 1983) só pode ser fundada numa perspectiva instituinte, a qual, autoconsciente de seus limites e condicionalidades e possibilidades, constitui-se como exercício histórico de conhecimento e de objetivação social que busca explicar e problematizar o real humanamente construído.

Como crítica do presente, que também se impõe um papel formador, a educação filosófica não pode alhear-se das determinações e vicissitudes do atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, haja vista que são elas que objetivamente condicionam a sociabilidade contemporânea. Tal alheamento, aliás, é, conforme demonstrado anteriormente, uma das razões do encolhimento e da mudez da filosofia na atualidade.

Já, como razão pública instituinte e com vistas à emancipação humana pela única via possível, a superação do sistema do capital, além dos requerimentos ético-políticos que esse processo exige ao partir-se dos carecimentos sociais, inclusive os seus próprios, a educação filosófica se coloca propositivamente como sucedânea (no sentido dialético), no universo da reprodução pedagógica da filosofia em suas diversas expressões, da razão instrumental de viés procedimentalista e repetidor de saberes datados.

Entende-se que a educação filosófica, posta nesses lineamentos, não se permitiria, como diziam Marx e Engels em *A sagrada família* sobre a filosofia europeia, renunciar à crítica do presente e à teleologia transformadora, sob pena de degenerar-se em “expressão abstrata e transcendente do estado de

⁵⁶ Sobre a mencionada legalidade lógica e ontológica ver adiante: nota 60.

coisas existente” (2003, p. 29). Ora, no século 19, como agora, o pendor epistemológico destacava-se sobre o ontológico. A partir do século 19, como agora, a filosofia destaca-se menos pela crítica assertiva do presente e, muito mais, pelo artifício das reinterpretações dos filósofos tradicionais e de seus edifícios historicamente datados e, com tais repetições, sobretudo nas últimas décadas, vem logrando retroalimentar-se institucionalmente.

Tomando-se semelhante mote, qual seja, a acepção ontológica pressuposta como um “dever-ser” constitutivo, a seguir procurar-se-á, de modo ainda incipiente, pois se trata, como reiteradamente aludido, de um campo, cuja objetivação é processual, é historicamente recente, e, portanto de difícil teorização, explicitar um paralelismo entre algumas das principais diretivas ontológicas da tradição marxiana e a educação filosófica. Note-se que, no horizonte de toda a argumentação, está sempre implícito que a educação filosófica precisa ser unitariamente tomada nas suas dimensões inextricáveis, a saber: **(a)** de produção de crítica do presente, ou, noutros termos mais precisos, de teoria e prática de conhecimento fundante e esclarecedor; **(b)** de reprodução pedagógica e pública desse conhecimento; **(c)** de recepção filosófica com acento antropológico, ou seja, a um só tempo ético e político.

4.1 A educação filosófica inscrita no estatuto ontológico

A educação filosófica não se cinge de sentidos sociais e públicos pela via da epistemologia ou da gnosiologia. Ela não se substantiva apenas pelo rigor ou pela forma como aborda seus objetos. Ela, numa única e simples formulação, *está no mundo vivido*. Ou seja, não está apenas nos textos e estudos da tradição filosófica, ou nos registros sobre o ensino de filosofia, não é, tampouco, um meta-discurso sobre si mesma. Ela tem sentido ontológico. Isso, obviamente, não significa que é um discurso ilógico, que não se preocupe com sua inscrição epistêmica ou, mesmo, que seja um campo aberto às (inexistentes, de fato) “verdades e intuições privadas”⁵⁷ ou que não busque explicitar a si mesma, e aos seus pressupostos, como processo de conhecimento e de intervenção. Significa, tão somente que sua legalidade

⁵⁷ Esta expressão é uma referência ao modo atomizado e particularista de acepção e produção dos ditos “saberes” pelas filosofias e teorias sociais pós-modernas.

filosófica-ético-política ou, numa única palavra, antropológica, se constitui no plano do ser social, mais especificamente no plano da sociabilidade contemporânea⁵⁸, marcada pelas determinações das atuais e complexas feições do capitalismo.

A partir da leitura que Lukács fez do conjunto da obra marxiana e, também, da retomada por muitos estudiosos do problema do método em Marx⁵⁹, a compreensão do grande crítico dos fundamentos da sociedade burguesa como inaugurador de uma “concepção ontológica do mundo dos homens” (LESSA, 2000) vem tomando corpo no horizonte das ciências sociais e da filosofia. Os estudos das últimas décadas sobre os *Grundrisse* (texto de 1857/1858, mas que só foi publicado em alemão em 1939 e tornado acessível na Europa nos anos 1950 – ver nota 56) e outros escritos marxianos também confirmam essa tese. Outra questão digna de menção é que, a partir da afirmação ontológica da dialética marxiana, boa parte das confusões, mal entendidos e detrações da obra de Marx, que vêm sendo difundidas desde a

⁵⁸ Tal como pressuposta e defendida na presente argumentação, a educação filosófica é um fenômeno que, embora tenha raízes no século 19, só pode ser historicamente localizado a partir de meados do século 20. A sua categorização histórica mais geral faz parte dos interesses de pesquisa desta autora, mas, não figura, senão em alguns lineamentos, como conteúdo desta Tese.

⁵⁹ Marx não se deteve em descrever seu método, ele o demonstrou. As dificuldades derivadas dos entendimentos parciais acerca da forma extremamente rigorosa como Marx elaborou e expôs suas ideias são muitas. Alie-se a toda uma tradição de compreensões positivistas e estruturalistas de suas principais obras, sobretudo de *O Capital*, o fato de boa parte dos estudos de Marx ficarem inacessíveis por muitos anos após sua morte. Essa inacessibilidade não se explica pelo desinteresse, nos meios intelectuais, em relação às obras, mas, sobretudo por questões políticas. Marx não era tão somente um cientista da sociedade, um jornalista ou um filósofo, mas um militante político, um revolucionário e sua obra expressa esse sentido. A publicação dos “Rascunhos”, os *Grundrisse* – textos que contém os estudos que serviram de base aos tomos de *O Capital*, inclusive dos que ficaram por concluir –, por exemplo, ocorreu tardiamente na Europa, em 1954. No Brasil, uma tradução acurada desse texto de 1857-1858, só foi publicada pela Editorial Boitempo em 2011. Entre fins do século 19 e, principalmente, a partir do 20, no entanto, o estudo do problema do método em Marx, bem como a atualização/ revisão do seu legado metodológico como chave para a crítica do capitalismo contemporâneo, vai se tornando mais robusto. György Lukács, István Mészáros, Roman Osipovich Rosdolsky, Karel Kosík, Nicolas Tertulian, Lucien Goldmann, Atilio Borón são alguns dos intelectuais de expressão internacional que tematizaram o método marxiano, sua originalidade e suas possibilidades. No Brasil, a revisão do problema do método marxiano se inicia com um estudo específico de Caio Prado Jr. A partir daí, outros estudiosos dedicam-se a entendê-lo, divulgá-lo e a estabelecer paralelos entre o categorial marxiano e as chaves para a explicitação da sociedade contemporânea, tais como: José Chasin, José Paulo Netto, Carlos Nelson Coutinho, Leandro Konder, Sérgio Lessa e Ivo Tonet.

época em que este ainda vivia e militava pela causa do operariado europeu, estão em processo de revisão crítica, muito embora as simplificações e atribuições falsas ao edifício marxiano persistam.

Insiste-se nessa contrafação à ideia de ontologia marxiana, pois a simples menção da palavra ontologia não raro é motivo de estranhamento nos meios intelectuais das ditas humanidades. Como bem disse LESSA (2000), sobre a proposta ontológica de Lukács, cujo argumento pode ser estendido a outras compreensões refratárias ou propriamente antagônicas à ideia de uma filosofia ou teoria social ontológica.

Propor uma ontologia no século XX pode parecer de um anacronismo, ou de uma ingenuidade, colossal. Não teria toda a evolução do pensamento, desde a Idade Média até as últimas correntes filosóficas do século que agora se encerra, demonstrado definitivamente que a ontologia nada mais passa de uma vã tentativa de fixar em categorias não-históricas a efemeridade essencial da existência humana? Desde Descartes até Merleau-Ponty, desde Bacon até Popper, desde Kant até Husserl e de Schelling a Heidegger, não estaria, por todos os aspectos, exaurida toda e qualquer possibilidade da ontologia? Que outra ontologia seria hoje possível senão a velha e carcomida metafísica que insiste em dissociar Ser e Existência para assim salvar a figura de Deus?(...)

Talvez, contudo, as coisas não sejam exatamente deste modo. Se Lukács estiver correto, nem a ontologia tem como sua única possibilidade o horizonte metafísico tradicional, nem, por outro lado, é possível a constituição de qualquer concepção e mundo autenticamente revolucionária sem que resolvamos algumas das questões ontológicas mais tradicionais, entre elas e acima de tudo, a questão da essência humana. (*Id. Ibid.* p. 1-3)

E, continua o autor, ressaltando os nexos entre a negação da perspectiva da entificação do ser em seus três modos de realização⁶⁰ e aquilo que, neste texto chamou-se anteriormente do primado do sujeito individual sobre o ser humano genérico, característica esta, exacerbada na medida em

⁶⁰ O ser, na acepção mais simples, de “aquilo que é”, o existente, tal como figura na filosofia ocidental desde a tradição aristotélica – reestudada e revista por Marx, na acepção rigorosamente imanente e, antes dele por Hegel, na acepção rigorosamente ideal-racional –, é tomado em suas três formas de entificação (e de relações mútuas) no mundo: o ser inorgânico, o ser orgânico e o ser social. Em Marx tal diferenciação é sempre tácita, suposta. Ela é, em verdade, a base imanente da configuração do ser. Daí o autor, ao longo de sua obra, deslindar a quebra de validade em diversas argumentações que tomam, por exemplo, condições biológicas como justificativa para problemas sociais, ou, conforme é comum, vicissitudes históricas como naturais. Nessa esteira, pode-se afirmar que o jus-naturalismo, o darwinismo social, as teorias de atribuição de poderes divinos a quaisquer grupos de homens, entre tantas outras acepções justificadoras de relações de poder ou de hierarquias meritocráticas entre os homens (seres sociais) são exemplos de atribuições inválidas lógica e ontologicamente.

que o sistema do capital historicamente se complexifica e transpassa todos os domínios da vida social e todas as dimensões humanas.

De fato, se há um argumento utilizado com sucesso pela ideologia burguesa – com tal sucesso que é estruturante do "senso comum" contemporâneo– é a idéia de que os homens seriam essencialmente egoístas, mesquinhos e concorrenciais porque, em última análise, seríamos por essência proprietários privados. Esta concepção seria, segundo Lukács, o reflexo ideológico de uma sociabilidade na qual os homens apenas comparecem nas relações sociais enquanto mascarados de representantes das mercadorias, de tal modo que suas vontades se transformam nas vontades das relações coisificadas de mercado. Tal "máscara" de "possuidores de mercadorias" atua nos dois sentidos: não apenas vela, aos olhos de quem a usa, o caráter humano das relações sociais, como ainda impede que os outros percebam a humanidade que se esconde por trás da máscara. Diferente da máscara teatral, que apenas indica ao espectador o personagem que está em cena – a "máscara" mercadoria faz com que o capital se converta no espelho do próprio homem, em todas as dimensões de sua existência. O indivíduo apenas consegue enxergar a si próprio, enquanto personalidade singular, na sua relação com a mercadoria; ele só enxerga a sociedade como uma arena de disputa das riquezas materiais e, ainda, não consegue perceber no outro indivíduo com o qual entra em contato na vida cotidiana muito mais que um concorrente e um limite para sua própria acumulação de capital. (*Id. Ibid.* p. 3)

Perscrutar o ser social em suas matrizes ontológicas é, portanto, partindo-se da teoria social marxiana, deslindar as determinações que configuram as conjunturas em suas relações sócio-históricas, sempre dinâmicas e contraditórias. Esse exercício é, a um só tempo, teórico-prático e, acima de tudo, intencional. Intencional porque deriva de uma inserção subjetiva e objetiva do intelectual na realidade cujo quadro situacional ele nega na perspectiva, não apenas de si mesmo e do produto da sua pesquisa (tal seria apenas um labor individualista e de abordagem meramente gnosiológica), mas, antes, na perspectiva do sujeito humano coletivo, do ser social. E aí que a intencionalidade liga-se a uma outra característica fundante na perspectiva ontológica, a teleologia, que, por sua vez, prescinde da mediação da teoria.

O caráter ontológico da educação filosófica implica na possibilidade de sua teorização rigorosa. Explica-se: entendendo-se essencialmente como uma forma de ser social, antes de qualquer adjetivação, a explicitação teórica de si própria em suas mediações e determinações é, por assim dizer o seu desvelamento. Teoria, nessa acepção do método, é, portanto, um exercício

intelectivo de reprodução ideal/mental do movimento real do objeto (NETTO, 2011). É, portanto, um exercício de conhecimento que se debruça sobre um fenômeno, cujo primeiro percepto, sua existência fática, empírica, tanto pode revelá-lo, em aparência, quanto ocultá-lo em sua essencialidade. A teoria visa ir às determinações essenciais dos fenômenos e suas relações, com vistas a captá-los em suas determinações e mediações e, dessa forma, entende-los e demonstrá-los não somente de forma unitária e identitária mas, sobretudo, em sua relação de contradição com a totalidade à qual se integram e na qual se constituem. A esse respeito, veja-se o que José Paulo Netto afirma sobre o método marxiano.

Marx considera que este procedimento analítico foi necessário na emergência da economia política, mas está longe de ser suficiente para reproduzir idealmente(teoricamente) o “real” e o “concreto”. Com efeito, depois de alcançar aquelas “determinações mais simples”, “teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas”. É esta “viagem de volta” que caracteriza, segundo Marx, o método adequado para a elaboração teórica. Ele esclarece: O último método é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo [...]. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (itálicos não originais). (NETTO, 2009, p.13)

Essência e aparência; subjetividade e objetivação; faticidade e exposição filosófica da empiria aprofundada; suspensão do real e retorno a ele – diacronia e sincronia –; causalidade e intencionalidade são, por assim dizer, pares que se distinguem e se imbricam no processo de compreensão e expressão da realidade. No âmago da educação filosófica, que se pretende crítica do presente e razão pública instituinte, está, portanto, a ideia-força que toda teoria tem um sentido social (evidente ou não) e ideológico (autoconsciente ou não). Resulta daí que a finalidade, o *télós*, se põe como um critério objetivo para o campo da educação filosófica: sua matriz não se resume a um conjunto de conhecimentos datados (embora eles sejam processualmente importantes) ou a um rol de procedimentos didáticos (que

pouca importância, além da utilidade operativa, têm). Sua matriz busca entender profundamente a configuração da realidade (teoria) porque é norteada por um projeto, ou seja, por uma possibilidade de organização social libertária e libertadora.

Ora, mesmo ao tomar-se a educação filosófica, com todas as suas limitações no que tange a um papel social que tensione para a negação do real dado e da proposição de caminhos emancipatórios, é forçoso admitir-se que a assunção de um futuro projetado no qual a superação do sistema do capital, antítese do ser social livre e entificado como humano, implica em um posicionamento político claro e, em consequência, em atitudes coerentes.

Nesse ponto, é possível evidenciar a educação filosófica, estabelecendo sua aproximação com quatro referências utilizadas ao longo desse texto: a recepção completa da filosofia, tal como Agnes Heller a propôs, a leitura ontológica que Lukács realiza do método marxiano, a ideia gramsciniana da importância do intelectual interessado, orgânico, no amplo plano cultural e no âmbito da política, aos interesses da classe trabalhadora e, finalmente, a partir das demonstrações de Mészáros, a ocupação das brechas deixadas pelo próprio sistema do capital, autodestrutivo e contraditório em si mesmo, no processo de reprodução do conhecimento acumulado pela humanidade pela via educacional.

Em suma: a educação filosofia é teoria e é crítica, porque busca explicitar o presente em suas determinações mais evidentes, é projeto de futuro, porque sabe qual caminho seguir para superar as vicissitudes que nega, é unitária porque se entende numa totalidade múltipla de diversidades e assume um posicionamento relativo à emancipação humana, negando, assim, o ecletismo confortável ou o relativismo sem consequências, típicos do histrionismo líquido pós-moderno.

Por mais contraditório que possa parecer aos superficialistas e adeptos da “cientificidade” pós-moderna é justamente ao assumir a essencialidade ontológico-social como fundamento das relações humanas que a educação filosófica se apresenta, em sua imanência, como práxis.

Com efeito, segundo Lukács, não há dimensão essencial do humano, mesmo as afeitas às disposições dos indivíduos particulares presentes no

“mundo dos homens” que não seja social e, portanto, cuja constituição não fora construída nos processos da práxis humano-social. Ou, nas palavras de Lessa:

Nenhuma categoria social é anterior a sociabilidade. O homem é demiurgo de sua própria essência, e os seus horizontes de possibilidade em cada momento histórico são resultados exclusivos de seu próprio passado e presente. Não há nenhuma natureza humana, destino ou fatalidade que imponha a humanidade limites a sua própria autoconstrução, nem esta autoconstrução e expressão de qualquer necessidade ou essência não-sociais (Lessa, 1994c). Isto permite a Lukács defender a validade, tanto no plano da vida socio-coletiva, quanto para as individualidades, da "tese geral do marxismo segundo a qual os homens, ainda que em circunstâncias não escolhidas por eles, seja como for faz em por si a própria história" (...). Recuperar o caráter do homem como demiurgo de sua própria história, levando avante uma originalíssima investigação ontológica do mundo dos homens, é o que particulariza Lukács no debate contemporâneo. (LESSA, 1996, p. 100)

Retomando a educação filosófica em sua atualidade e em seu caráter de razão que precisa se fazer pública, o argumento da essencialidade e seus desdobramentos práticos implicam mediações tais que a constituam e a reafirmem de forma explicitamente diversa de um “discurso sobre algo”. Sobre o mundo, sobre a educação, sobre o homem, sobre a sociedade ou sobre qualquer mote que tome por objeto específico em dada circunstância.

O método, tal como se argumentou no início desse capítulo, redundante, necessariamente, que a educação filosófica vá de encontro a quaisquer tipos de reducionismos e evasões do real, bem como de prescrições taxativas em relação aos objetos que arvora estudar. Essa tipificação, que em princípio pode parecer mera retórica, consiste numa relação francamente distinta do trato hegemonicamente dispensado à pesquisa social em educação, cuja lida e produções, não raro, são marcadas pelo caráter narrativo, consubstanciadas pelo crivo indelével do “olhar do pesquisador” ou pelo cunho descritivo e/ou pragmático. Ambas as formulações conformam-se em arrazoados atomizados em um determinado aspecto da realidade ou, ainda mais criticável, a uma perspectiva subjetiva ideal que o pesquisador impõe sobre o objeto que elegeu.

Tanto no caso da imediatividade microcósmica, como dos jogos discursivos que exprimem ideias privadas de seus autores, os trabalhos não se tornam passíveis de crivos ontológicos válidos. Ou seja, nem sujeitos específicos, absolutamente singulares e localizados, podem expressar uma

dada totalidade, nem, por outro lado, uma totalidade dada se constitui socialmente sem sujeitos singulares e concretos. Defende-se que é preciso lograr refletir intelectivamente e expressar objetivamente a conexão inextrincável entre o trabalho acadêmico-intelectual e o mundo vivido para além dos interesses particulares e institucionais.

Nesse ponto, mais uma vez cabe afirmar que nenhuma das filosofias tradicionais se tornaria reconhecida no edifício dialético e processual da história se partisse dos cânones contemporâneos da produção e reprodução institucional da filosofia. O mesmo, por extensão, vale para o universo da pesquisa social em educação e da educação institucionalizada propriamente dita. Completamente transpassados pelo *modus operandi* e pela teleologia (o lucro e as vantagens pessoais e corporativas) das organizações capitalistas, tais âmbitos, mesmo ao arvorarem-se eufemisticamente como autônomos e críticos ao sistema, reproduzem de modo não completamente autoconsciente o sistema que os faculta a existência.

Para ilustrar esse ponto nevrálgico, porque põe em cheque a própria autoimagem de parte da intelectualidade e, além disso, relativiza o valor (muito mais abstrato, no sentido marxiano, do que os intelectuais gostariam que fosse) do trabalho por ela realizado, lança-se mão do argumento de Maria Célia Marcondes Moraes.

Em texto muito caro a vários intelectuais progressistas, pois foi um dos primeiros a expressar a labuta da autora no sentido de aproximar a pesquisa social em educação da crítica em bases ontológicas⁶¹, Moraes, após exprimir, partindo de fatos sociais e de um *detour* sobre a distância asséptica entre a interpretação desses fatos pela intelectualidade contemporânea e as urgências educacionais reais, sintetiza alguns pressupostos desse universo que, segundo ela, podem ser reduzidos a três mediações fundamentais, às quais ela adjetiva como “princípios” norteadores da agenda pós-moderna para pesquisadores pós-modernos:

Os preceitos de tal agenda, ainda que sob múltiplas roupagens, permanecem presentes nas pesquisas da área de educação nos dias de hoje e carregam seus três princípios básicos: 1) o princípio da naturalização do capital, que significa o entendimento de que as estruturas sociais

⁶¹ Neste texto a autora faz, também, uma retomada de vários de seus próprios trabalhos anteriores, quer os publicados somente por ela, quer os elaborados em parceria com outros autores.

existentes são efetivamente imutáveis; 2) o princípio do atomismo social, que caracteriza a sociedade como um objeto constituído por uma simples agregação de indivíduos, e 3) o princípio da afirmação abstrata de valores emancipatórios, que se refere à descrição dos valores como entidades absolutamente subjetivas, descoladas da práxis social (...). Os três princípios associam-se aqui à idéia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência que possibilite o enfrentamento da realidade efetiva (Moraes & Duayer, 1988). Tais acontecimentos preocupam educadores e os levam a refletir sobre os processos educacionais, as ciências e, até mesmo, sobre a própria possibilidade do conhecimento objetivo. Interessante notar que esse processo ocorre em um cenário no qual se difunde a informação e o conhecimento como paradigmas do padrão civilizatório contemporâneo. (...) Tomando a educação como exemplo, com frequência o fascínio do modo de operar do ato educativo no cotidiano escolar transforma essa experiência em limite da inteligibilidade. Nas pesquisas e em eventos da área, são comuns uma supervalorização da subjetividade do trabalho docente e as célebres “histórias ou relatos do cotidiano escolar”, narrativas subjetivas e/ou descritivas, quase sempre prescritivas, eivadas de “dever-ser”. Interessamos, aqui, colocar em questão este conjunto de interpretações que, por sua incapacidade constitutiva de compreender os profundos desajustes sociais e educacionais como resultado das próprias relações sociais, acaba por atribuir a sua existência à natureza, ao Estado, à perversão da vontade privada, à incompetência do professor, às precárias condições da escola e assim por diante. Aliás, é este o contexto da crítica ao perfil tradicional do professor “esclarecido” – o que possui uma visão global do saber, conhece seus fundamentos, possui critérios epistemológicos, exerce sua racionalidade crítica e, sobretudo, está investido do direito de ensinar e afirmar a escola como efetivação prática dessa racionalidade. (MORAES, 2009, p. 590-591)

Os limites da educação filosófica, de resto de toda educação institucionalizada ou não, enquanto, em *ultima ratio*, processos de reprodução da sociabilidade sob o sistema do capital já foram aqui tratados, mas, seu potencial, mesmo que tímido, de elemento da sociabilidade que contribui para a emancipação humana não pode ser desprezado.

A escola, a universidade e os demais espaços formadores institucionalizados, assim como o plano mais geral da cultura com suas múltiplas fontes e reverberações só serão espaços assertivos para a produção e reprodução de uma razão instituinte e francamente norteadas para a realização da plenitude do gênero humano para-si se as teorias e reflexões que produzirem e veicularem não tiverem receios em relação à sua própria

capacidade de refletir e expor seus objetos reais e circunstanciados. Mais: se esses objetos se referirem a fatos, conjunturas, problemas, etc. reais e presentes, isto é, que guardem relação de sentido social e imanente com os sujeitos com os quais dialoga e forma.

Esses pressupostos colidem diretamente com a equidistância ou, mais propriamente, com a negação possibilidade do conhecimento. O medo da expressão “essência” e suas congêneres, como “radicalidade”, “espiritualidade”, “verdade”, por exemplo (ambas tomadas aqui no sentido marxiano), é um sintoma da confusão relativista para quem, “essência e aparência” coincidem e, portanto, nenhum conhecimento, mesmo que histórico e processual, seria confiável e, noutra ponta, como reiteradamente Marx assevera, nenhuma ciência seria necessária.

Ora, parece certo, lógica e ontologicamente, que uma razão que se pretenda instituinte derive de assertivas; procure demonstrar os pressupostos que veicula, medie-se pela confiança na possibilidade do conhecimento e na validade ético-política do papel iluminador, esclarecedor e formador das ciências e da filosofia. A razão que institui, ilumina e traduz criticamente os sentidos do ser social não é expressão pós-moderna, por isso, não se apresenta como um conjunto de teses de um constructo lógico, ou como um jogo de linguagem aparentemente inovador, ou mesmo, como um constructo heurístico de dados localizados seguido de pressuposições gerais e agendas futuras. Ao contrário, ela parte da faticidade, busca-lhe as mediações e sentidos, estabelece novos pressupostos, confronta-os empiricamente, retoma-os em sua totalidade e movimento e, só então, os expressa em sua forma de ser mais concreta. A educação filosófica, dessa forma, não é equidistante ao mundo e, muito por isso, aproxima-se da compreensão de uma ideopolítica, cuja crítica se criva na práxis e cuja práxis se orienta para um *télos* bem definido.

Entre os princípios fundantes da educação filosófica, está pois a noção de ideopolítica que liga, idiossincrática e geneticamente, a teoria da razão negadora, pública e instituinte e sua reprodução, pela via da formação, do conteúdo crítico (ou “preenhe de determinações” explicitadas, usando expressão costumeira de José Paulo Netto) dessa primeira. Esse princípio se concretiza, isto é, deixa de ser abstrato na inter-relação entre o filósofo-educador-formador

autoconsciente de si e a organicidade de sua função nos processos de socialização e na teia das sociabilidades.

Emprestando a reflexão de Gramsci e aproximando-a da noção ontológica da filosofia⁶², os intelectuais da educação filosófica, entendida nos moldes que aqui se defende, não são meras abstrações. Suas atitudes e devires, ao unirem pensamento, atitude e intencionalidade, tornam-se, a um só tempo, ato ético-político que esclarece, nega, problematiza e intervém em dada totalidade.

Com efeito, nas palavras de Giovanni Semeraro, *Gramsci apresenta os intelectuais intimamente entrelaçados nas relações sociais, pertencentes a uma classe, a um grupo social vinculado a um determinado modo de produção.* (SEMERARO, 2006, p.376) e, continua o autor

Em tempos pós-modernos, os intelectuais “orgânicos” não se tornaram obsoletos, mas encontram-se diante de novas tarefas. Como nunca, precisam aprender com Gramsci a difícil arte de lidar com a diversidade sem cair no relativismo, de lutar contra os dogmas sem deixar de buscar a verdade, de respeitar a particularidade sem se pulverizar, de construir a unidade sem transformá-la em uniformidade, de realizar a democracia popular contra os simulacros pós-modernos. (*Id. Ibid.* p. 388)

Nesse sentido, retornando à questão incidental desse estudo, urge perguntar sobre o sentido da reflexão e da reprodução filosófica e sobre o papel dos “seus” intelectuais no mundo contemporâneo.

Acredita-se que quaisquer filosofias que não se coloquem a si mesmas o problema de sua identidade, da sua finalidade e, por assim dizer, dos “usos” e “apropriações” que a sociabilidade mercantil faz dos seus pressupostos e produtos intelectuais, são, por essa ausência de problematização, apenas meros constructos gnosiológicos, geralmente adaptados e sujeitados aos ditames da sociedade do mercado. Sua história, seus sucessos objetivados e seus recrudescimentos, desse modo, vão ao sabor dos processos de crise e reestruturação do sistema do capital. A filosofia institucionalizada é exemplo emblemático desse movimento. Os filósofos restritos à condição de

⁶² Não é unanimidade entre os autores marxianos a possibilidade do diálogo entre as posições gramscianas e a concepção ontológica do conjunto da obra de Marx. Faz-se mister notar, no entanto, que Gramsci não teve acesso a muitos textos de Marx e, no mais, a relação que se estabelece não se invalida por eventuais contrafações entre os dois autores, posto que não é de cunho hermenêutico e sim político.

profissionais, embora pareçam saber que suas razões de ser na sociabilidade contemporânea estão condicionadas à permissão estatal e às conjunturas de poder hegemônicas que lhes franqueiam a palavra ou, mais propriamente, lhes determinam o conteúdo e a forma, não têm demonstrado, conforme atestam argumentos de Mészáros, Heller, Netto, Semeraro, Lessa, Tonet, Horn⁶³ e tantos outros, capacidade de afirmar-se como intelectuais militantes na esfera pública.

Numa conjuntura tomada pelo avanço do fanatismo religioso, dos sectarismos irrefletidos, das ideologias eugênicas, dos pós-modernismos alheios às urgências do mundo, os intelectuais-educadores da educação filosófica entendem que os esforços em torno à superação dos vários tipos e configurações do fenômeno da alienação são extremamente válidos e atuais. Em resposta às fenomenologias pós-modernas e mesmo às marxistas que se deixam flertar com aspectos messiânicos, em última instância, transcendentais porque seu *télos* (presumido ou explícito) está fora do mundo, a educação filosófica busca na imanência do ser social, tal como ele se “mostra” (aparência) e se constitui (essência), as chaves teórico-práticas para compreender e superar a alienação.

Tal como em LUKÁCS (2010 a), nas arguições conclusivas do projeto de sua Ontologia⁶⁴, quando alerta para a importância da superação da alienação e não vê o autor outra forma de fazê-lo, senão mediante o retorno à imanência da sociabilidade, afirma-se que a razão pública, que se pretenda, dentro dos limites históricos, instituinte e desalienante, não faz nenhuma concessão à transcendência, ou seja, nela não há lugar para nenhum messianismo, nenhum escapismo, nenhuma promessa panfletária.

O sentido da imanência complementa o caráter potencialmente revolucionário da razão/educação filosófica pública. É um “pensamento sem Deus”, sem muletas imaginárias, que se volta a entender e explicitar às determinações que marcam a contemporaneidade e, de formas menos explícitas que nas configurações hodiernas do sistema do capital, tornam a exploração do trabalho (seja ele braçal ou intelectual) e demais aspectos

⁶³ Todas as obras dos autores mencionados em que se pode depreender o sentido da afirmação constam nas referências desta Tese.

⁶⁴ A esse respeito note-se, em especial, a reflexão de Nicolas Tertulian.

simbólicos e culturais da vida social, um processo predatório do “ser” nas suas três dimensões (inorgânica, orgânica e social).

Como se enunciou na introdução desse texto, as formas atuais e complexas de organização da acumulação e da circulação capital parecem obnubilar a mais óbvia e simples das determinações da materialidade do sistema-mundo capitalista: é o trabalho, geralmente alienado, ou, de forma mais abrangente, é a ação humana, que confere ao mundo todos os valores, quer o valor-mercadoria, quer o valor humano-histórico ao homem que produz a si mesmo e, ao fazê-lo, nos moldes mercantis, torna-se autor e vítima da totalidade dos processos de exploração.

Em que pesem as dificuldades da teoria da educação filosófica, em que pesem seu limitado poder de “crítica da crítica” da conjuntura atual, parece certo que, tal como já vem fazendo o Neseff, e outros sujeitos e grupos, é necessário construir, e reverberar para os espaços públicos, as mediações que exprimem a necessidade da superação do “ser-em-si” do sujeito transpassado pelo sistema-mundo do capital para, ao menos vislumbrar-se, a possibilidade do sujeito emancipado, “genérico-para-si” em uma sociabilidade organizada pelo princípio do trabalho associado como ato autoconsciente e coletivo, o que só é possível mediante a afirmação radical da imanência do humano sobre a forma mercadoria. À educação filosófica evidentemente não cabe granjear para si a objetivação desse projeto, mas, tampouco, se legitimará como ideia-força de fôlego ético-político se não o tiver, na dimensão da intencionalidade, como *télos* e, na dimensão da práxis, como método.

A GUIA DE CONCLUSÃO

E então, que quereis?...

*Fiz ranger as folhas de jornal
abrindo-lhes as pálpebras piscantes.*

*E logo
de cada fronteira distante
subiu um cheiro de pólvora
perseguido-me até em casa.*

*Nestes últimos vinte anos
nada de novo há
no rugir das tempestades.*

*Não estamos alegres,
é certo,
mas também por que razão
haveríamos de ficar tristes?*

*O mar da história
é agitado.*

*As ameaças
e as guerras
havemos de atravessá-las,
rompê-las ao meio,
cortando-as
como uma quilha corta
as ondas.*

*Dizem que em algum lugar, parece que no Brasil,
existe um homem feliz.*

Respectivamente: Maiakóvski (1927) e atribuída a
Maiakóvski (1907). In MAIAKÓVSKI: vida e obra. PEIXOTO,
J. A. Porto: Edições do Porto, 1969.

Os resultados do percurso que incluíram, nesta ordem, a vivência, as observações, os estudos e leituras, novas observações e, finalmente, o exercício de exposição desta Tese se inserem nos diferentes e complementares âmbitos do seu objeto, isto é, no devir da educação filosófica, no espaço docente e pedagógico do ensino de filosofia, na pesquisa acadêmica sobre esse ensino e sobre a conjuntura política contemporânea e, principalmente, na dimensão do debate público e acadêmico.

As bases desse trabalho, ou seja, os perceptos iniciais e suas respectivas tentativas de demonstração filosófica, não devieram de uma vontade particular da autora. Elas são coletivas e resultam de um longo caminho que incluem, entre outras experiências: o estudo dos autores e

tendências sobre o ensino da filosofia; a militância político-ideológica pela ampliação e, depois pela legitimação, do espaço curricular da disciplina de filosofia na educação básica; o debate diuturno na academia em defesa de uma concepção teórico-prática de filosofia que prezasse sua própria inscrição como conhecimento rigoroso, racional, radical, que visa à totalidade, que se justifica pela vida vivida, que considera seriamente sua própria tradição e que sabe a que se ater; a organização e a participação em inúmeros debates, eventos, cursos de formação de professores, no âmbito da academia, do aparelho de estado e dos movimentos sociais e sindical.

Ainda durante a elaboração desta exposição, seus argumentos foram defendidos e debatidos em encontros acadêmicos e, parte deles submetido à avaliação mais ampla, mediante publicações e apresentações. Assim também, no âmbito do Nese UFPR e de seus “braços” em outras instituições nacionais, o presente conjunto argumentativo e, principalmente, seu teor político, integra um movimento de reação e de asserção rumo à constituição do campo da educação filosófica.

Estas considerações são importantes para situar a natureza deste trabalho: um estudo assertivo, debatido coletivamente, que se pretendeu rigoroso e coerente com os propósitos que enuncia, mas cuja validade não se pode medir mediante critérios usuais da pesquisa social em educação. Sua validade se insere no rol das tentativas de superação dos estudos sobre a reprodução da filosofia, e suas respectivas práticas docentes, em bases procedimentais e subjetivistas, bem como, se insere entre as vozes que se insurgem contra a capitulação da filosofia, atualmente quase que completamente cerrada nos domínios institucionais, privados e mercantis.

Acredita-se que, embora longe de ser suficiente, este estudo logrou demonstrar que a filosofia, seu ensino e sua reprodução necessitam reorientar-se e que o critério para tal reorientação é ontológico, é social ou, numa palavra, é a práxis. É a realidade dada que impõe a urgência de uma razão capaz de explicá-la, de desnudá-la em suas determinações, mas não só: a realidade impõe a urgência de uma razão capaz de, minimamente, mover sujeitos e instituições no horizonte da emancipação humana.

A configuração da atual crise de acumulação do capital, a manutenção da pobreza extrema de grandes contingentes humanos e as, atuais e seguidas

perdas de direitos de cidadania que vitimam, em moldes liberais, parte das populações do mundo que ainda contavam com as políticas compensatórias do *welfare state*, a destruição paulatina da capacidade organizativa dos trabalhadores e a super-exploração do seu trabalho, o recrudescimento da importância do pensamento reflexivo e das produções intelectuais e artísticas mais elaboradas e complexas, o abandono da racionalidade e dos clássicos fundacionais do pensamento ocidental, são algumas das razões que justificam o apequenamento e a subsunção do homem contemporâneo.

Entende-se que a educação filosófica, conforme o tripé aqui defendido, ou seja, como campo conhecimento identitário, razão pública e método dialético-ontológico, tem um papel a cumprir ante tal redução do humano.

O pôr teleológico da educação filosófica não pode ser outro senão o da explicitação das determinações da ordem do sistema do capital e, *pari passu*, do fomento à reflexão madura, que ilumina, ilustra, aprofunda e, muito por isso, cinge-se de sentidos políticos, éticos, estéticos, culturais, etc, superiores ao senso comum, preso à falsa concreticidade das aparências. Em suma: a categoria ou a “forma de ser” da educação filosófica implica, quer no âmbito da produção de conhecimentos, quer nos âmbitos da reprodução e recepção destes, implica em: **(1)** que seja norteadas pelas condições concretas do presente e são estas (e não os discursos), por conseguinte, que “gritam” pela sua própria superação; **(2)** que seja intencionalmente, com todos os limites que aí se colocam, voltada à emancipação do gênero humano, coletivo, imanente, social; **(3)** que se apresente e sustente publicamente debates complexos sobre temas candentes, fundantes – da ética à política, da epistemologia à lógica –, e o faça de forma pedagógica e respeitosa ao público, porém que defenda assertiva e radicalmente suas teses, deixando claro que a emancipação humana dos grilhões do capitalismo não é, uma alternativa entre outras, não é uma opção gnosiológica, mas uma necessidade ontológica.

Por fim, acredita-se, considerando a atual conjuntura e os argumentos aqui coligidos, que as pulsões para que a educação filosófica assuma e autoconstrua, para além das organizações institucionais, “sua razão identitária” ante as determinações da sociabilidade presente, são as chaves para que não venha a fenecer. Da sua substantivação e autoafirmação depende a sua continuidade, ou o seu desaparecimento. Com efeito, o cenário político-social

brasileiro, e, de resto, a viragem contrarreformista que vem se concretizando em toda a América Latina e grande parte dos países ocidentais impõe a resistência de todos os trabalhadores, inclusive os intelectuais. Tal conjuntura que, por um lado, limita o espaço institucional da filosofia, desvaloriza seus produtos no mercado capitalista, incluindo o valor de mercado do trabalho de seus profissionais, por outro fornece campo aberto para a crítica filosófica, para a razão pública, instituinte, que tem a coragem e os recursos cognoscitivos, intelectivos e discursivos para enfrentar os debates sociais ampliados; que explica e aponta caminhos; que busca entender os fundamentos das crises, os explicita e busca os meios para publicizá-los e debate-los.

Esta Tese arvora-se tão somente ser “uma” expressão desses processos de resistência da razão filosófica, assumida como razão emancipadora e pedagógica que se constrói no estudo, na docência, nos embates públicos e, sobretudo, na luta política contra as determinações da sociabilidade humana subsumida à ordem sistêmica destrutiva do capital.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1995.

ARANTES, Paulo. **O departamento francês de ultramar**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

ARENDT, Hannah. **The Life of the Mind**. New York: Hareourt Brace Jowanovich, 1978.

ARIAS, Valéria. **Aspectos da economia política da educação nacional**: Historicidade e conjuntura. (Conferência). Colóquio Políticas públicas de formação de professores e reforma curricular do Ensino Médio: uma análise da conjuntura e das tendências atuais. SEPE/UFPR. Curitiba, junho de 2014.

_____. Da reciprocidade entre a narrativa particular e os conceitos gerais: possibilidades pedagógicas do texto literário no ensino de filosofia e no exercício do filosofar. *In*: HORN, Geraldo Balduino. (Org). **Filosofia: da dóxa à epistême**. Caminhos para a experiência do filosofar. Curitiba: Juruá, 2012.

_____. **Revista filosofia e educação**: Documento-síntese. Curitiba, 2011. Texto para discussão. Não publicado.

_____. **A construção política do plano estadual de educação do Paraná na gestão 2003-2006**: controvérsias acerca do processo democrático no espectro do estado contemporâneo. Mestrado (Dissertação). Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba, 2007.

_____. ; HORN, Geraldo Balduino. **Revista do NeseF Filosofia e Ensino**. Texto de Apresentação ao nº 01; vol 01. Curitiba, 2012. Disponível em www.nesef.com.br. Acesso em 08/01/2017.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **Ensino de filosofia e resistência**. Doutorado (Tese). Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Campinas, 2012.

AZEVEDO, Karina Falcone de. O acesso dos excluídos ao espaço discursivo do jornal. *In*: **Repositório da UFPE**. Pernambuco, 2003.

BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. (Orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: Clacso, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>. Acesso em: 18/05/2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____.; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lançamento do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio. (Evento). Video institucional. Apresentação Aluísio Mercadante. Brasília. 25/11/2013.

Disponível em: ><http://www.youtube.com/watch?v=CBJA0sxnNHM>. Acesso em: 18/05/2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: razões, princípios e programas. Brasília, 2010 a.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em: 18/05/2015.

_____. **Plano de Ações Articuladas**: PAR. (Documento Síntese). Brasília, 2010 b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 18/05/2015.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Programa Mais Educação**. Passo a passo. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 18/05/2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais** (Ensino Médio). Parte I - Bases legais; Parte IV - Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, 2000. Disponíveis em:

1. Parte I: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

2. Parte IV: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>

Acesso em: 18/10/2015.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 18/10/2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de currículo e educação integral. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em:

http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf. Acesso em: 18/10/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Subsecretaria de Planejamento e Orçamento. **Relatórios de avaliação do PPA**: 2012-2015. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Relatórios de avaliação do PPA**: 2008-2011. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2004-2007: relatório anual de avaliação: ano base 2005: exercício 2006**. Brasília: MP, 2006.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. **A universidade da comunhão paulista: o projeto de criação da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Cortez, 1982.

CHASIN, J.; VAISMAN, Ester; BERRIEL, Carlos Eduardo; RODRIGUES, Narciso; TONET, Ivo; LESSA, Sérgio. Tempos de Lukács e nossos tempos: socialismo e liberdade. Entrevista com István Mészáros. *In: Verinotio* (revista on-line de educação e ciências humanas); 2009 (out.). Ano V, n. 10. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.34578628963398.pdf>. Acesso em: 15/07/2015.

CHAUÍ, Marilena. Os efeitos da ditadura na educação pública. **Entrevista concedida à Rede Brasil Atual**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2012/03/para-marilena-chaui-ditadura-militar-fez-com-que-universidades-nao-oferecam-formacao-humanista>. Acesso em 06/09/2015.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. A universidade operacional. *In: Folha de São Paulo*. Caderno Mais. 09/05/1999.

_____. **A reforma do ensino: refazendo a memória**. (Conferência), USP, 1987. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/discurso/article/download/37840/40567>. Acesso em 06/09/2015.

_____. Ensinar, aprender, fazer filosofia. *In: Revista do ICHL*. Goiânia, 2 (1) 1-10, jan/jun. 1982, mimeo.

CNPq, LATTES (Plataforma: currículo). **Currículo 8252328432864159**. Walter Omar Kohan. Brasil, 2015. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br>. Acesso em 22/05/2015.

COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Bases éticas, jurídicas, pedagógicas, gerenciais, político-sociais e culturais**. Brasília, agosto de 2006. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 18/05/2015.

COSTA, Jales Dantas. **Um debate teórico entre a economia política dos sistemas-mundo e a nova economia política do sistema mundial**. 2007. Disponível em: http://www.gpepsm.ufsc.br/html/index_arquivos/2.pdf. Acesso em 15/01/2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DOMINGUES, Ivan, O intelectual público, a ética republicana e a fratura do *éthos* da ciência. In: **Sci. stud.** vol.9, n. 3. São Paulo, 2011

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a04v2670.pdf>. Acesso em: 15/07/2015.

FÁVERO, Altair Alberto *et all.* O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22830.pdf>. Acesso em: 15/07/2015.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIANNOTTI, José Arthur. **A universidade em ritmo de barbárie**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos e cartas do cárcere (1926-1937). Caderno 11 (1932 – 1933). Apontamentos para uma introdução e uma iniciação ao estudo da filosofia e da história da cultura. In: MONASTA, Attilio (trad.), NOSELLA, Paolo (Org). **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.

_____. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HABERMAS, Jürgen. Religião na esfera pública. Pressuposições cognitivas para o 'Uso Público da Razão' de cidadãos seculares e religiosos. In: **Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007, pp. 129-167.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1994.

_____. **A filosofia radical**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HORN, Geraldo Balduino. Filosofia no ensino médio. *In*: Kuenzer, Acácia. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 2007.

KOHAN, Walter Omar. O ensino de filosofia e a questão da emancipação. *In*: BRASIL, MEC. Col. Explorando o ensino. Vol. 14. **Filosofia**. Coord. CORNELLI, Gabriele *et all*. Brasília, 2010.

_____. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Col. Ensino de Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Os riscos da institucionalização escolar da Filosofia**. Anpof. 2012. Entrevista concedida a Juliano Orlandi. Disponível em: <http://www.anpof.org/portal/index.php/pt-BR/>. Acesso em: 22/12/2015.

_____. Subjetivação, Educação e Filosofia. *In*: **Perspectiva**. Florianópolis, v.18, n.34 p.143-158, jul./dez. 2000.

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina. (org.) **Filosofia para crianças em debate**. Vol. 4 Petrópolis, Vozes, 2000.

KONDER, Leandro. **O Futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XX. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. Filosofia e conflito ideológico no Brasil. **Textos SEAF**. Curitiba, ano 2, n. 3, jan./dez. 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LEBRUN, Gérard. **Da rentabilidade**. (Discurso). *In*: Folha de São Paulo. Coluna tendências e debates. 31 de agosto de 1986. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/69226/71689>. Acesso em 06/09/2015.

LESSA, Sérgio. **O revolucionário e o estudo**. Por que não estudamos? São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

Lukács: porque uma ontologia no século XX? A obra teórica de Marx: atualidade, problemas e interpretações. *In*: **A obra teórica de Marx: atualidade, problemas e interpretações**. BOITO Jr, Armando *et all*. São Paulo: Xamã, 2000. Texto disponibilizado pelo autor em: <http://sergiolessa.com.br/index.html>. Acesso em 15/01/2017.

_____. Ontologia e historicidade. *In*: **TransFormação**, São Paulo, 19: 87-101, 1996.

_____. **Lukács e o marxismo contemporâneo**. (Ensaio disponibilizado *online* pelo autor), 1993.

Disponível em: http://www.sergiolessa.com/no_published/Lks_marx-hoje.pdf.

Acesso em: 12 /08/2015.

LUKÁCS, Györg. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010 a.

_____. **Marxismo e teoria da literatura**. São Paulo: Expressão popular, 2010 b.

_____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. (Conferência: Congresso Mundial de Filosofia. Viena, 1968). *In: Temas de ciências humanas*, nº 4, trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora de Ciências Humanas, 1978.

_____. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ed. Ciências Humanas/USP, 1972.

MARGUTTI, Paulo. Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no país. *In: Kriterion* (online). Belo Horizonte. 2014, V. 55, n.129, pp. 397-410.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100512X2014000100024&script=sci_arttext.

Acesso em: 15/07/2015.

MARQUES, Luiz. **Capitalismo e colapso ambiental**. São Paulo: Unicamp, 2015.

MARQUES, Ubirajara Rancan de Azevedo. Notas sobre a disciplina "história da filosofia" no Brasil". **Cadernos PET-Filosofia**, v. 13, p. 11-24, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115204>. Acesso em: 15/07/2015.

_____. **A escola francesa de historiografia da filosofia**. São Paulo: Editora da UNESP, 2007. v. 1.

MARX, Karl. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858: Esboços da crítica da economia política. E book. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O capital**. Crítica da economia política. Livro 1. Vs. 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004 a.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004 b.

_____. **Teses sobre Feuerbach.** Lisboa: Avante!, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/index.htm>. Acesso em 16/01/2016.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A sagrada família ou a crítica da crítica crítica.** São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **Manifesto do partido comunista.** Lisboa: Avante!, 1997.

MÉSZÁROS, István. **O conceito de dialética em Lukács.** São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008 a.

_____. **Filosofia, ideologia e ciência social.** São Paulo: Boitempo, 2008 b.

_____. O desafio do desenvolvimento sustentável e a cultura da igualdade substantiva. Conferência da Cúpula dos Parlamentares Latino-Americanos. Caracas, 2001. In: MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico.** Cap. 7. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **“A teoria tem consequências”:** indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10/01/2017.

NAKATANI, Paulo; HERRERA, Rémy. **Crise financeira ou de superprodução?** In: O Diário Info. Março, 2011. Disponível em: <http://www.odiarario.info/?p=2010>. Acesso em 15/01/2016.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método em Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Introdução ao método da teoria social. In: **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFEES/ABEPSS, 2009.

_____. **O método em Marx.** (Curso – 20 horas – ministrado aos estudantes de Pós-graduação em Serviço Social da UFPE). Recife, 2002. Aulas disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=tTHp53Uv_8g&list=PLDA073072E8011665. Acesso em: 23/12/2015.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Desafios e missão do intelectual público. In: **Repositório da Unesp.** São Paulo, 2009.

PAIM, Antônio. **A escola do Recife: estudos complementares à história das ideias filosóficas no Brasil**. Vol. IV. 3ª Edição. Londrina: Ed. UEL/CEFIL, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná**. Filosofia. Curitiba: Seed/DEB, 2008.

_____. **Relatório de Gestão 2003-2006**. Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2007.

PEGORARO, Olinto. Recordando 4 anos de existência. *In: Debates Filosóficos*, n. 2, IV Simpósio Nacional da SEAF, 1980.

PORCHAT Pereira, Oswaldo. Discurso aos estudantes de filosofia da USP sobre a pesquisa em filosofia. *In: Fundamento*. São Paulo. 2010, V. 1, n. 1, – SET.-DEZ., pp. 18 a 33.

Disponível em: <http://www.revistafundamento.ufop.br/Volume1/n1/vol1n1-2.pdf>. Acesso em: 15/07/2015.

PORTAL FUNDAÇÃO CAPES. **Estrutura organizacional, competências, ações e programas, bases jurídicas**.

Disponível em <http://www.capes.gov.br/acesso-ainformacao/institucional> e <http://www.capes.gov.br/acesso-ainformacao/acoes-e-programas>. Acesso em 06/09/2015.

RIBEIRO, Darcy. **Os brasileiros**. A teoria do Brasil. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTO, Éder Fernando. **O ensino superior no Brasil e os acordos MEC-USAID: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1989.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **A tiempo y a destiempo**. Antología de ensayos. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

_____. **Filosofía de la praxis**. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do Mec**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231 a 1255, out. 2007 1231. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18/05/2015.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1982.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10/01/2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A expressão atual da filosofia no Brasil e o desafio da historicidade. In: **HYPNOS**. São Paulo. 1999. Ano 4, n. 5. 2º semestre, p.18 -25.

Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/hypnos/article/view/18131>. Acesso em: 15/07/2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico (verbetes). Dicionário termos educacionais. In: **GESTRADO**. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. UFMG, 2014.

Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=336>. Acesso em 02/09/2015.

SILVA, Ricardo. O ensino integrado: a experiência do Paraná. Entrevista com Sandra Regina Garcia. In: **Educação profissional: ciência e tecnologia**. Vol. 4, n.1, p. 49-51, jul./dez. 2010.

SOARES, Washington Luiz de Oliveira. **Um estudo sobre os desafios de ensinar filosofia nas escolas com ensino médio nas escolas de Barbacena/MG**. Mestrado (Dissertação). Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ. São João Del-Rei, 2012.

SOUZA, Eliane Ferreira de. **O discurso da CAPES para a avaliação dos programas de pós-graduação**: da (des)fragmentação à comunicação em rede. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília – UNB, 2008.

TONET, Ivo. **A crise atual e os problemas da educação**. (Palestra). Ponta Grossa, 03/09/2015. UEPG.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cvh-k49LLTI>. Acesso em: 01/10/2015.

_____. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TRAGTENBERG, Maurício. **A delinquência acadêmica**. (Conferência). Seminário de Educação Brasileira. Campinas, 1978. Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/014/14mtrag1990.htm#_ftn11. Acesso em 02/09/2015.

PANTIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

PRADO Jr. Caio. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. São Paulo: Edusp (Acervo), 1973.

RAWLS, J. A idéia de razão pública revista. *In: O direito dos povos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, pp.173-235.

ZUBEN, Newton Aquiles. Filosofia e educação, atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar. *In: Pro-posições*. Unicamp. vol.3 no.2(8). Campinas, julho 1992. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/vonzuben/fileduc.html>. Acesso em: 10/01/2017.

ANEXO I

Publicado em: **Diálogos entre filosofia e educação**. Col. Maiêutica Filosófica. Vol 1. Porto Alegre: Editora da Furg, 2015, pp. 79- 98. Organizadores: BATTESTÍN, Claudia e DUTRA, Jorge da Cunha.

O ENSINO DE FILOSOFIA E A POLÍTICA EDUCACIONAL NO PARANÁ: ANÁLISE DAS AÇÕES DO NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA (NESEF) NO CONTEXTO DA CONJUNTURA ATUAL

Geraldo Balduino Horn
NESEF/UFPR
ghbaludino@gmail.com

Valéria Arias
NESEF/UFPR
arias_val@yahoo.com.br

RESUMO: O artigo apresenta uma análise do NESEF (Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia/Educação Filosófica) acerca de sua atuação na atual conjuntura da política educacional, especialmente em relação às reflexões e ações que constituem seu objeto central: o ensino de Filosofia. Inicia mostrando a natureza, as finalidades e os objetivos do Núcleo e sua inserção na comunidade acadêmica e escolar. Mostra como sua atuação é voltada tanto para a pesquisa como para a extensão e o ensino, desenvolvendo estudos, investigações e atividades relacionadas à Educação Filosófica. Destaca sua atuação crítica em parceria com as instituições públicas e com o movimento sindical; a produção de documentos (manifestos e cartas) produzidos coletivamente em eventos do NESEF e aprovados nas sessões do Coletivo de Professores de Filosofia, com destaque especial para o documento de 2010.

Palavras-chave: Política Educacional, Ensino de Filosofia, NeseF.

O NESEF – Núcleo de Estudos Sobre o Ensino da Filosofia foi pensado e fundado em 1999, a partir das atividades desenvolvidas na primeira etapa das atividades de um projeto institucional de pesquisa e extensão direcionado à licenciatura⁶⁵. Naquela oportunidade, ano de 1998, estudantes de filosofia desenvolveram trabalhos e atividades com objetos relacionados ao programa *Licenciar Levantamento, Divulgação e Promoção da Licenciatura em Filosofia*. Ligado ao Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – SE/UFPR, o NESEF é constituído, principalmente, por professores de filosofia do ensino médio e universitário e alunos da graduação e tem por finalidade debater questões relacionadas ao ensino da filosofia,

⁶⁵ Referimo-nos aqui a uma das edições dos programas permanentes de iniciação científica e pedagógica ofertados aos estudantes das licenciaturas denominado Prolicen/Licenciar.

particularmente na educação básica, bem como desenvolver iniciativas no sentido de consolidar a presença dessa disciplina nos currículos.

O Núcleo surgiu principalmente da necessidade de um espaço para problematizar a questão do ensino de filosofia (conteúdos, método, recursos, políticas educacionais, etc.), para a troca de experiências, promoção de cursos de atualização, debates, produção de materiais didáticos, publicações de artigos e para uma efetiva luta pela inclusão da filosofia como disciplina nos currículos da educação básica. Desde sua fundação, o NESEF realiza parte de suas seções e encontros de forma aberta à participação de interessados. Nestes fóruns costuma-se contar, além da presença de professores de filosofia na educação básica e superior e de alunos da graduação, com representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Paraná - APP-Sindicato, do Instituto de Filosofia da Libertação - IFIL, de setores do poder público afeitos à educação, bem como de coletivos e sujeitos que atuam no âmbito da reflexão e produção de conhecimentos sobre filosofia e política educacional, sobretudo, na esfera pública.

É importante ressaltar que, do ponto de vista jurídico e político, o NESEF constitui-se em Núcleo interinstitucional e interdepartamental de caráter público, criado oficialmente pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Sua atuação volta-se, basicamente, para duas atividades fins da Universidade: a pesquisa e a extensão, com ênfase em estudos e ações relacionadas ao ensino da filosofia e ao acompanhamento e avaliação de programas, projetos, propostas curriculares e de materiais didáticos para a filosofia na educação básica. O Núcleo não pretende, de maneira alguma, substituir o papel da Licenciatura em Filosofia ou das disciplinas pedagógicas responsáveis pela formação didática do licenciando. No entanto, ao se propor, mediante pesquisas e atividades de extensão, contribuir para fornecer substância epistemológica e pedagógica aos processos de formação inicial e continuada do professor de filosofia, o NESEF, por força das conjunturas históricas em que tais processos se realizam, necessariamente amplia seu espectro de reflexão e ação para além dos campos tradicionais da atuação acadêmica.

A filosofia na educação básica, muito mais que um “objeto de pesquisa acadêmica”, expressa, para o NESEF, um dos âmbitos da filosofia viva, problemática e potencialmente impulsionadora da gênese de estudos e de práticas que aproximam os sujeitos da educação dos pilares da atitude filosófica. Esta atitude, assim entendida em sua radicalidade, como metódica, rigorosa, crítica e, sobretudo, capaz de expressar, do ponto de vista da totalidade, as constituições e contradições da

realidade da escola e do próprio papel e significado da filosofia – e do filósofo –, nesta mesma realidade. Coerente com este espírito, o NESEF concebe seus objetivos, entre os quais se destacam: organizar e viabilizar junto ao Setor de Educação, atividades de extensão voltadas à atualização do professor de filosofia; desenvolver pesquisas relacionadas ao ensino de filosofia na educação básica; publicar textos dos resultados das pesquisas.

Dos debates e estudos realizados pelo Núcleo ao longo dos seus primeiros anos até meados de 2008 com os professores de filosofia atuantes nos dois níveis da educação básica, pode-se destacar as preocupações e problemáticas referentes à filosofia possuir ou não um conteúdo próprio a ser ensinado, a exemplo das outras disciplinas. Como reflexão fundante, a filosofia historicamente constituiu-se como campo extenso e, ao mesmo tempo estrito, de investigação, devido, justamente, àquilo que a especifica e a diferencia dos diversos saberes: a impossibilidade lógica e ontológica de delimitação positiva de um objeto de estudo. Ocorre que esta peculiaridade, não impede, ao contrário, numa concepção de educação emancipadora, favorece que a filosofia apresente um *corpus* próprio de conteúdos de ensino. Mais: tal conjunto se revela fundamental para a formação integral dos sujeitos, condição que confere legitimidade a sua presença, legalmente obrigatória, nas matrizes curriculares da etapa final da educação básica. Nessa seara, emergiram na história recente da caminhada da disciplina de filosofia rumo à construção e qualificação do seu espaço político-pedagógico na educação básica, indagações a respeito do significado de ensinar filosofia, de quais conteúdos ensinar – e em qual perspectiva fazê-lo – e de quais pressupostos metodológicos seriam mais coerentes para fundamentar o trabalho docente. Acerca dos professores de filosofia do ensino médio, outro problema significativo a que os pesquisadores e colaboradores do NESEF se dedicam continuamente, diz respeito à formação inicial e continuada destes profissionais e às suas condições de trabalho.

A trajetória a que o NESEF se propôs, a qual, dentro de seus limites, vem construindo, relaciona-se à reflexão, à proposição e à avaliação - mediante a articulação orgânica entre os âmbitos da pesquisa e da extensão – acerca dos processos constitutivos e requerimentos necessários para que o saber filosófico ocupe seu devido lugar na educação formal, de modo geral, e na educação básica pública, em especial. Lugar esse, historicamente construído e desconstruído, mas sempre reivindicado pelos que participam, como sujeitos epistêmicos, da realidade escolar. Nesse sentido, o NESEF tem se proposto a contribuir para a luta política pela inserção e legitimação da filosofia no universo da educação básica, considerando, neste embate, as várias dimensões aí

imbricadas, entre as quais: a potencialidade formadora da disciplina, a política curricular, as questões didático-metodológicas e os aspectos relativos ao exercício docente.

Ao focar a política para o ensino de filosofia na educação básica no Paraná nos dias atuais, é preciso considerar, além do fato elementar de que tal política integra o rol mais geral das políticas educacionais, que a “filosofia escolar” e seu ensino por profissionais, enquanto instâncias formais e institucionalizadas são historicamente forjadas e, portanto, constituem-se e se transformam, avançam ou recuam em relação de interdependência ao movimento da realidade e dos múltiplos interferentes e correlações que a configuram.

O Paraná, estado considerado como referência nacional no ensino de filosofia, passa por um momento de transição político-governamental. Não se trata aqui de avaliar os méritos das gestões de estado que compreendem o período visado (2010 a 2012), mas é necessário apontar que a um governo que, embora não isento de limitações, notabilizou-se por uma concepção geral do estado com caráter eminentemente público e, portanto, permeável às contradições e tensões sociais, sucedeu-se outro, que pode ser identificado a uma visão gerencial da administração estatal, na qual o caráter público do estado é relativizado conforme as intenções do executivo e os padrões de eficácia e eficiência por este adotados.

Neste cenário de transição, acentuam-se as contradições mais gerais e perenes, fundamentais para a compreensão dos limites da educação formal e das políticas públicas educacionais, mediatamente resultantes da convivência dos pilares antitéticos que caracterizam o estado contemporâneo. O estado, longe da caracterização moderna que o identificava à instância coesa, capaz de dirimir conflitos e redistribuir recursos socialmente acumulados, na contemporaneidade é, ele mesmo, mais sujeito da economia política do que a verve liberal-conservadora tende a admitir. Ou seja, ao mesmo tempo em que expressa os fenômenos planetários da concentração e virtualização do capital; da flexibilização das formas de trabalho, dos meios de circulação de bens e das lógicas produtivas, o estado contemporâneo organiza-se, social, jurídica e administrativamente, segundo preceitos formalmente democráticos e princípios idealmente humanistas. Assim, a educação formal institucionalizada e, por extensão, todas as políticas públicas educacionais, inserem-se em cenário paradoxal. Por um lado, valorizam-se elementos formadores que concebem estudantes e comunidades escolares como sujeitos dos direitos universais de cidadania, por definição igualitários e emancipatórios e, por outro, preconiza-se o desenvolvimento de

indivíduos aptos, cada qual segundo sua origem societária, *status* familiar e/ou demais características segmentadas, a desempenhar determinados papéis na lógica sistêmica do modelo de desenvolvimento atual.

É fato que historicamente, os diferentes espaços e tempos escolares ocupados pela filosofia na escola básica, quer como disciplina, quer como componente curricular, foram resultantes de organizações estruturais e concepções de educação então vigentes. É certo, igualmente, que à maior e mais qualificada presença da filosofia na escola deve-se em grande medida às atuações de sujeitos e coletivos em defesa do seu ensino e da sua potencialidade formadora. Os grandes debates e embates locais e nacionais que conferiram à disciplina de filosofia a condição de obrigatoriedade em todas as séries do ensino médio ocorreram, como convém frisar, quase à margem da filosofia especializada, acadêmica, a qual, aliás, tende a considerar o ensino de um modo geral e o ensino básico, de modo especial, como uma dimensão menos importante no universo da produção e reprodução do conhecimento e da cultura.

No caso paranaense, pode-se afirmar que a história recente da disciplina de filosofia foi marcada por avanços substantivos. Com efeito, os espaços (escolar, acadêmico, jurídico e político) ocupados pelos seus defensores só foram possíveis a partir do exercício do “jogo” democrático e dos enfrentamentos que este compreende. Algumas realizações foram possíveis em função de uma atuação mais efetiva do Departamento de Educação Básica (SEED) na implementação de políticas públicas favoráveis à produção docente e ao debate coletivo e público dos problemas relacionados à prática pedagógica. Outras ações foram impulsionadas pelas discussões e reflexões realizadas no ambiente acadêmico e outras ainda, dada sua própria natureza, tensionadas pela atuação política e sindical. Importante dizer que as conquistas obtidas até o momento têm a ver, principalmente, com dois fatores: a) a atuação conjunta de três campos públicos: o espaço de discussão acadêmica possibilitado pelo NESEF/UFPR, a atuação da equipe de Filosofia do Departamento da Educação Básica da SEED e a participação efetiva do Núcleo Educacional da APP-Sindicato; b) a preservação da autonomia e da identidade de cada segmento envolvido, considerando tratar-se de espaços que possuem diferentes especificidades e produzem distintas contribuições. Esse tripé, por vezes provocando debates e reflexões tensas, mostrou que é possível unir forças e aliar-se em torno de objetivos comuns e encontrar caminhos e saídas para os problemas diagnosticados no campo da práxis educativa. Assim, realidades como as, na sequência, elencadas em tópicos, são conquistas historicamente datadas, o que implica que sua continuidade e/ou

aprofundamento prescindem da atuação constante dos coletivos de professores, escolas e demais segmentos organizados que as fizeram possíveis:

- a efetiva representação da disciplina na equipe pedagógica central da Secretaria de Estado da Educação – SEED, bem como nas suas trinta e duas instâncias descentralizadas, distribuídas nas várias regiões do estado;
- a elaboração, com participação de professores e intelectuais, e disseminação, pela SEED, de materiais subsidiários às práticas de e à formação docente, tais como: o Livro Didático Público (2006), as Diretrizes Estaduais Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná (2008) e a Antologia de Textos Filosóficos (2009);
- a realização, entre os anos de 2003 a 2011, de diversos cursos, simpósios, encontros, grupos de estudos, muitos deles abertos à participação de representações de diversos segmentos educacionais, o que enriqueceu e ampliou os debates;
- a conquista, válida não só para a filosofia mas, para todas as disciplinas presentes nas matrizes curriculares da rede estadual de educação, de, ao menos, duas aulas semanais⁶⁶;
- a realização, se bem que ainda com número insuficiente de vagas, de concursos públicos para o ingresso de professores;
- o reconhecimento, via Conselho Estadual de Educação do Paraná⁶⁷, face a obrigatoriedade curricular e à importância formadora, que as disciplinas de filosofia e de sociologia devem ser ministradas por professores com formação específica para tal
- exercício;
- a construção, em 2009, do grupo de pesquisa NESEF/CNPq certificado pela PRPPG/UFPR e credenciado no CNPq, com participação de pesquisadores de diversas universidades e entidades de ensino, estudantes e professores de Filosofia que atuam na Educação Básica;
- os vários posicionamentos assumidos publicamente e amplamente divulgados em relação ao ensino de Filosofia, como, por exemplo, o manifestos de 2010 (anexo).

A partir do ano de 2011, a gestão da educação, caracterizada, conforme já mencionado, pelo conservadorismo de corte gerencial, vem implementando mudanças. Se muitas dessas reversões e novas proposições podem ser consideradas

⁶⁶ Embora seja notória a impossibilidade de se desenvolver um trabalho pedagógico satisfatório com apenas uma aula semanal, a exigência de no mínimo duas e no máximo quatro aulas para cada uma das disciplinas deriva de um ato normativo da SEED, o que a torna uma prerrogativa frágil.

⁶⁷ Trata-se da Deliberação CEE nº 03/2008, que, em seu Art. 6º determina que as aulas de filosofia e sociologia devem ser, a partir do ano de 2012, ministradas exclusivamente por professores com licenciatura plena nestas disciplinas.

positivas do ponto de vista da agilidade dos processos técnico-administrativos, o fato é que, no que toca à concepção de educação pública com qualidade, tal positividade pouco representa em termos do aprofundamento da democratização da educação, processo que o Paraná vinha – entre recuos e saltos –, realizando.

O NESEF, *pari passu* a suas atividades de pesquisa e extensão, vem acompanhando, como o faz desde sua fundação, o movimento da política educacional para a escola pública, com especial atenção aos atos executivos e normativos que dizem respeito à disciplina de filosofia.

Nesse sentido, e na condição de articulador e instituição de referência não apenas acadêmica, mas política, para os professores da rede pública estadual de educação que lecionam as disciplinas de filosofia e sociologia, o Núcleo preocupa-se e reage publicamente a vários aspectos da política educacional em processo de implementação. Entre eles, os mais relevantes, são:

- a extrema valorização dos resultados das avaliações em larga escala⁶⁸, relativizando-se a importância do currículo assumido pelo estado. Com efeito, embora não se possa medir a qualidade do ensino médio pelas avaliações nacionais, o que é factível para o ensino fundamental, o Plano de metas da SEED, relativo ao segundo semestre de 2012⁶⁹, ao pontificar que a secretaria tem por objetivo organizar as matrizes curriculares em função das avaliações, demonstra claramente que a gestão entende que é a avaliação que deve definir os conteúdos de ensino, o que se configura numa inversão do valor atribuído à qualidade formadora da educação que, via de regra, só realiza seu potencial democratizador quando consegue socializar o saber socialmente produzido aos sujeitos que acorrem à escola pública. (ver www.nesef.ufpr.br - Manifesto do NESEF - agosto de 2012, amplamente divulgado na imprensa, nas redes sociais e encaminhado à intelectuais da educação, grupos organizados da sociedade civil, Universidades Públicas e órgãos governamentais).

- o recrudescimento da valorização da avaliação, dos índices, dos *rankings*, expressa-se, também, em alterações na forma e no conteúdo dos programas de formação continuada dos professores e na retomada, em linhas gerais, de conceitos relativos à “práticas interdisciplinares”, típicos dos anos de 1980, já superados inclusive pelos, não menos conservadores mas, ao menos melhor elaborados, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na sua última versão, datada do ano 2000. Nessa mesma lógica, a partir da análise dos documentos recentes publicados

⁶⁸ Refere-se aqui ao SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e ao IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, calculado a partir do resultado da Prova Brasil (avaliação do SAEB) de língua portuguesa e matemática e dos percentuais de aprovação escolar.

⁶⁹ PARANÁ. SEED. Plano de metas – 2º semestre de 2012. Curitiba, 2012. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/plano_metas_2sem_2012.pdf. Acesso: 22/09/2012.

pela SEED, pode-se depreender que os conteúdos de ensino diluem-se e, em consequência, a cientificidade e a pertinência epistemológica na formação inicial e continuada dos professores tornam-se praticamente desnecessárias;

- o espaço crescente ocupado pelo segmento privado na proposição e execução de programas e projetos educacionais, via convênios celebrados, por exemplo, com a Federação das Indústrias do Paraná (FIEP)/Sistema Sindical, a Rede de Supermercados *Wall Mart*, a Associação Comercial do Paraná – ACP. Essa tendência, como é de conhecimento amplo, tem implicações que vão muito além da perda da qualidade educacional, podendo ser identificada a acordos no plano político-partidário.

Se, por um lado, a nossa principal preocupação até 2008 foi garantir a presença legal da Filosofia na grade curricular, luta essa que inicia com a criação da SEAF (Associação de Estudos e Atividades Filosóficas) em 1976, hoje, por outro lado, nossa principal tarefa e contribuição é torná-la um componente curricular legítimo, isto é, instituí-la como disciplina com conteúdos específicos e método próprio concedendo-lhe credibilidade acadêmica e pedagógica diante da escola e dos estudantes. Trata-se, portanto, de enfrentar com ainda mais vigor e competência a problemática da passagem da legalidade à legitimidade: tensão entre negação da afirmação e afirmação da negação, num contínuo movimento dialético de ir e vir, de pensar sobre o que **deve ser** e **pode ser**. Se o que deve ser, de fato, pode ser considerado e reconhecido como plausível do ponto de vista das condições mínimas e necessárias ao exercício da prática filosófica. Entendimento que passa pelas **condições objetivas** de trabalho em geral e, em especial, do professor, como por exemplo, a quantidade de horas de trabalho em sala, o tempo para preparar aulas e corrigir trabalhos, salário digno da ocupação que exerce, entre outros aspectos. Passa também pelas **condições subjetivas** de como seu trabalho é compreendido e aceito socialmente, de como se dá o reconhecimento de sua função educativa enquanto agente responsável pela formação intelectual e cultural (*Bildung*) de crianças, jovens e adultos e assim por diante.

Em suma, ao afirmar-se como instância de produção filosófica original, de debate público e de intervenção política, instituinte de um saber e de uma práxis identitárias acerca da teoria e prática da filosofia e do seu ensino, o NESEF entende que tais saber e atitude instituintes devam mover-se propositivamente e, ao mesmo tempo, nos âmbitos racional, prático e político. Por isso, em certo sentido, o Núcleo se contrapõe a um tipo de pensamento especializado, cristalizado, radicalmente teórico e alheio às urgências do tempo presente. Coerente a uma racionalidade que exerce a radical negatividade, mediante suas produções e atuação, o NESEF pretende continuar exercendo seu papel filosófico, sua práxis, de forma pública, aberta aos embates,

buscando, assim, concretizar, no âmbito da educação pública, um dos escopos historicamente assumidos pela filosofia, qual seja, a superação dos entraves à plena emancipação humana.

ANEXO

CARTA MANIFESTO EM DEFESA DO ENSINO DE FILOSOFIA DO COLETIVO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ESTADO DO PARANÁ

Curitiba, 10 de dezembro de 2010.

O conjunto de participantes do encontro **O Ensino de Filosofia em Foco: Diálogos em Construção**: V Coletivo de Professores de Filosofia do Paraná e XIV Encontro do Núcleo de Estudos Sobre o Ensino da Filosofia / Educação Filosófica - **NESEF**, composto por professores e pesquisadores de Filosofia no Ensino Médio e nas Universidades do Paraná, lideranças sindicais afeitas à educação e educadores Paranaenses, tendo em vista:

(I) as conquistas educacionais, tanto em termos das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica, das Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia, da Edição e distribuição do Livro Didático Público de Filosofia e da Antologia de Textos Filosóficos, da inclusão da Filosofia no Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio, quanto em termos da conquista de um espaço curricular próprio nas três séries do Ensino Médio, garantido com a aprovação da Lei nº 11.684/2008;

(II) a busca do processo pedagógico emancipatório na Educação Básica, com o qual a disciplina de Filosofia tem contribuído;

(III) as possibilidades e desafios quanto à organização e implementação das políticas educacionais nas gestões de Estado que se iniciam no ano de 2011, nos âmbitos Federal e Estadual;

(IV) as disposições da Declaração de Paris para a Filosofia, ratificadas por diversas entidades nacionais e internacionais, vem a público para:

1) Reafirmar os imperativos educacionais da gratuidade, qualidade, laicidade, gestão democrática e atendimento universal, mantendo-os e aprofundando-os, onde estes princípios já são praticados, e concretizando-os, nas situações onde estes fundamentos ainda não são realidade;

2) Reafirmar o caráter realmente público da educação pública e o caráter precipuamente social da educação privada;

- 3) Defender o caráter formativo e cultural da Filosofia e a importância da sua presença no currículo escolar, garantindo-se, assim, aos estudantes o direito ao conhecimento que a disciplina proporciona;
- 4) Defender políticas públicas educacionais em âmbito Estadual e Federal que garantam condições as adequadas ao trabalho pedagógico, considerando aspectos didáticos, sociais, culturais e de infraestrutura que interferem na prática laboral dos, professores e demais profissionais da educação, sobretudo aos que atuam na Educação Básica Pública, que tem no Estado sua instância mantenedora e na sociedade, sua beneficiária e, também, instância de controle;
- 5) Defender o desenvolvimento de uma **política nacional para o ensino de Filosofia**, a fim de que sejam garantidas: (1) a formação inicial específica e a formação continuada permanente de professores de Filosofia para a Educação Básica, garantindo-se, assim, condições adequadas de ingresso e de aperfeiçoamento profissional a estes docentes; (2) existência, nas unidades escolares, de materiais didáticos de qualidade e a disponibilidade de textos clássicos, ferramentas fundamentais para o ensino da disciplina;
- 6) Defender a manutenção, nas escolas e Sistemas de Ensino que já garantiram esta conquista e o estabelecimento, nas escolas e Sistemas onde esta norma ainda não vigora, que a disciplina de Filosofia conste nas matrizes curriculares do Ensino Médio com, no mínimo, duas aulas semanais, como condição necessária para o trabalho pedagógico;
- 7) Reivindicar a oferta de formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, realizada por instituições públicas, garantindo-se, aos professores dos quadros próprios das redes públicas que os cursarem, o afastamento temporário remunerado, sem a necessidade de que estes necessitem exonerar-se ou licenciar-se;
- 8) Manifestar a preocupação com o retorno do, já outrora recorrente, argumento da interdisciplinaridade e do tratamento transversal da Filosofia, presente na defesa da organização curricular do Ensino Médio por áreas de conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias), pois observa-se, nesse recrudescimento, nova tentativa conservadora de minar a crescente presença da disciplina de Filosofia, com estatuto científico reconhecido e carga horária específica; no currículo escolar;
- 9) Defender a ampliação e o estreitamento do diálogo entre o Poder Público, instância de proposição da política curricular para todas as disciplinas, as unidades escolares, instâncias públicas ligados às Universidades, que se ocupam do estudo e da pesquisa em educação e da formação professores o que, na prática, significa estabelecer e/ou reforçar laços necessários entre a Educação Básica e Educação Superior, relação esta, fundamental para a conquista da qualidade de ensino almejada pela população;

- 10)** Defender que, enquanto matéria de ensino, os conteúdos filosóficos ao manterem-se em espaço curricular e circunscrição específica contribuem, justamente por sua especificidade, com o estabelecimento de relações interdisciplinares, ou seja, só a Filosofia, enquanto rigorosamente Filosofia, pode estabelecer relações propriamente interdisciplinares com as demais disciplinas;
- 11)** Restabelecimento da discussão da Identidade do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e apoio às políticas de ampliação da jornada escolar;
- 12)** Manifestar preocupação com a forma pela qual são realizados os concursos públicos de provas e títulos para a seleção dos professores de Filosofia para ministrar aulas nas escolas públicas estaduais do Paraná e do Brasil. Pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos Sobre o Ensino da Filosofia / Educação Filosófica - NESEF, no Estado do Paraná, sobre o editais dos concursos de 1991, 2004 e 2007 apontam a grande fragilidade das provas e a completa ausência de instrumentos que avaliem a competência didática dos futuros professores de Filosofia, reforçando e mantendo a separação e fragmentação entre conhecimentos específicos e conhecimentos didáticos, originados no processo de formação inicial dos professores;
- 13)** Ampliação do tempo escolar do Ensino Médio para 04 anos, considerando a realidade brasileira, na qual, apesar dos esforços governamentais, ainda observa-se o acesso restrito das maiorias à Educação Superior, o que torna indispensável que a etapa final da Educação Básica congregue as dimensões de preparação para a vida e de preparação para o trabalho;
- 14)** Propor, a partir de recursos orçamentários específicos, a instalação de cineclubes nas escolas e universidades paranaenses, na medida em que a arte e a cultura cinematográfica podem e devem contribuir com a formação dos estudantes dos cidadãos;
- 15)** Defender a manutenção do currículo disciplinar pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e a implementação de políticas e planos educacionais que venham, em curto e médio prazos, garantir que a disciplina de Filosofia seja ministrada, em todos os níveis da educação formal neste Estado, por docentes graduados e especializados em Filosofia, conforme a Deliberação 03/2010 do Conselho Estadual de Educação do Paraná.
- 16)** Defender o respeito e a garantia, por parte da gestão do governo do Paraná 2011-2014, aos compromissos assumidos em campanha eleitoral, junto ao coletivo de professores da escola pública, em relação à manutenção e ao aprofundamento dos programas de formação continuada, entre eles o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, à política de carreiras e, sobretudo, à contratação de profissionais

mediante concurso público, reduzindo-se paulatinamente todas as formas de precarização do trabalho educativo;

17) Alertar para a necessidade da aceitação, por parte da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, das titulações obtidas por professores de seu quadro próprio em cursos do Mestrado e Doutorado validados e reconhecidos pelos órgãos normativos competentes, como requisito suficiente para avanço ao terceiro nível da carreira do Magistério, conforme Plano de Cargos e Salários;

18) Defender que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná convoque imediatamente os professores aprovados no concurso de 2007, bem como, realizem-se novos concursos públicos para todas as áreas de formação, especialmente para a disciplina de Filosofia, com abertura de vagas suficientes para suprir a demanda de professores em todas as escolas públicas que ofertam o Ensino Médio;

19) Alertar para a necessidade da superação de contratações precárias sob a ótica da preparação acadêmica, avalizadas por resoluções secretariais, às quais permitem que professores do Quadro Próprio do Magistério e temporários da Rede Pública Estadual do Paraná, licenciados e/ou habilitados em outras áreas de formação, ministrem aulas de Filosofia, inclusive nos cursos de Formação de Docentes, bastando que em seus respectivos históricos acadêmicos conste a carga horária de 120 horas da disciplina;

20) Repudiar, nos estabelecimentos que optaram pela organização do Ensino Médio por Blocos e nos cursos de Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Educação do Paraná, a diminuição da carga horária da disciplina de Filosofia, em relação às demais disciplinas, no Ensino Médio, uma vez que não há argumento plausível que possa sustentar a prevalência de uma disciplina sobre outra;

21) Defender e apoiar a presença de professores de Filosofia na equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e de suas unidades descentralizadas, os Núcleos Regionais de Educação, a fim de assessorar os gestores da política pública educacional nas questões pertinentes ao ensino de Filosofia;

22) Defender, no âmbito da normatização das carreiras dos professores do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação do Paraná, a possibilidade da transposição funcional dos professores graduados e licenciados em Filosofia detentores de padrões em História, atualmente impedidos de assumir aulas de Filosofia, mesmo desejando fazê-lo;

23) Reafirmar a necessidade de que os cursos de licenciatura em Filosofia revejam seus currículos e sua concepção de formação de professores, a fim de atender às demandas do ensino de Filosofia na Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado do Paraná;

- 24)** Propor a realização anual, a partir de 2011, das Olimpíadas de Filosofia pelas escolas da Rede Estadual de Educação do Paraná, objetivando a mobilização dos coletivos escolares em relação ao estudo da Filosofia, bem como a divulgação de estudos, trabalhos e experiências pedagógicas;
- 25)** Apoiar a realização de eventos de pesquisa sobre o Ensino de Filosofia, envolvendo professores das instituições formadoras de professores de Filosofia, alunos de graduação e professores da Educação Básica;
- 26)** Apoiar as pautas reivindicatórias dos professores Sociologia em relação à disciplina de Sociologia na Educação Básica e seus respectivos coletivos;
- 27)** Apoiar a criação do Laboratório de Prática de Ensino de Filosofia (LAPEFILOS), vinculado ao Núcleo de Estudos Sobre o Ensino da Filosofia / Educação Filosófica – NESEF, como mais um espaço para a produção e divulgação de pesquisas sobre a prática de ensino de Filosofia e produção de materiais didáticos;
- 28)** Registrar o compromisso público assumido pelo futuro Secretário Estadual da Educação do Paraná, gestão 2011-2014, Professor Flávio Arns, em carta enviada à coordenação do Núcleo de Estudos Sobre o Ensino da Filosofia / Educação Filosófica NESEF, em 08/12/2010 por meio do ofício circular Nº0697/10 em que afirma: *“Destaco a importância do Núcleo que tem por finalidade debater questões relacionadas ao ensino de filosofia, particularmente na educação básica, bem como desenvolver iniciativas no sentido de consolidar a sua presença (...) nos currículos. Lembro que colocar filosofia no Ensino Fundamental e Médio trará benefícios para educação como todo. A filosofia e a arte são propulsoras de novos olhares, de infinitas possibilidades de criação, de investigação, de oportunidades de projetar outro futuro. Permaneço à disposição para os entrosamentos que se fizerem necessários desejando que o Encontro seja marcado por ações que coloquem a filosofia no lugar que merece”*.
- 29)** Reiterar a necessidade da continuidade de atuação do coletivo de professores de Filosofia, buscando agregar outras instituições como: graduações em Filosofia no Estado do Paraná, centros acadêmicos, grupos de pesquisas e outros afins que objetivem a atuação política e profissional em defesa do lugar da Filosofia na Educação Básica e no desenvolvimento de pesquisas afeitas ao ensino desta disciplina.